

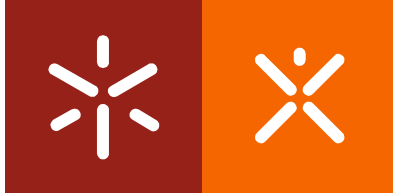


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Fernanda Manuela Macedo Tinoco

**PRESENÇA E TRATAMENTO DA LITERATURA  
PARA A INFÂNCIA NOS MANUAIS DE  
PORTUGUÊS DO 1.º CICLO:  
UM ESTUDO DE CASO**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Fernanda Manuela Macedo Tinoco

**PRESENÇA E TRATAMENTO DA LITERATURA  
PARA A INFÂNCIA NOS MANUAIS DE  
PORTUGUÊS DO 1.º CICLO:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na  
Educação em Línguas

Trabalho Efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, por estarem sempre ao meu lado, acreditarem em mim e, na medida das suas possibilidades, afastarem várias pedras do meu caminho, para que eu seguisse certa do meu objetivo.

Ao Pedro, pelo apoio e incentivo.

À professora Sara, por aceitar caminhar ao meu lado e me guiar nesta aventura.

Ao Lucas, “o meu coração”, meu tudo.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## RESUMO

A literatura para a infância afigura-se significativa no desenvolvimento emocional e afetivo da criança. As vantagens e potencialidades no contacto com textos literários são consensualmente reconhecidos, favorecendo estes, ainda, a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. Com a inclusão do domínio da Educação Literária nos referenciais oficiais, designadamente nas *Metas Curriculares de Português*, o contacto com esta literatura passa a acontecer, maioritariamente e obrigatoriamente, através do manual escolar. Este recurso pedagógico contempla as orientações curriculares e, dada a sua centralidade no processo ensino-aprendizagem, revela-se orientador das práticas de ensino, influenciando a natureza das aprendizagens e a construção dos conhecimentos. Sabendo que a exploração da literatura para infância deverá permitir o envolvimento do aluno com o texto, seja através de opiniões ou juízos, do levantamento de hipóteses ou da “transposição” para o lugar da personagem, importa que esta interação seja instigada através do questionário de exploração, promovendo a mobilização das *Metas Curriculares* no domínio da Educação Literária, assim como a ativação dos processos de leitura.

Neste estudo, procuramos compreender de que forma a Educação Literária está presente nos manuais de Português do 2.º ano, que género de literatura para a infância é aí congregada ou mobilizada e qual o tratamento dado na exploração de um texto literário. Analisamos até que ponto os questionários que acompanham os textos literários de leitura obrigatória correspondem ao que está estipulado no documento oficial *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Para tal, foram recolhidos os autores e as obras presentes em cada um dos objetos de estudo, assim como as metas que se propunham alcançadas e os processos de leitura mobilizados pelas perguntas.

Esta análise permitiu-nos concluir que os manuais escolares ainda não contribuem significativamente para alcançar as metas definidas e para a ativação dos processos de leitura essenciais na infância e nas experiências dos leitores. É redutor circunscrever a exploração desta relevante literatura à extração de informação explícita e procura de informação, sem nunca fomentar a interação do leitor com a obra.

**Palavras-chave:** literatura para a infância, Metas Curriculares, manual escolar, processos de leitura

### **ABSTRACT**

Children's literature is quite significant in the emotional and affective development of children. The advantages and potentialities of the contact with literary texts are widely recognized, as these favour the discursive interaction and the communication enrichment. After the inclusion of the Literary Education domain in the official referential, namely the *Portuguese Curricular Goals*, the contact with literature takes place, mostly and obligatorily, through the school book. This pedagogical resource includes the curricular orientations and, given its central place in the educational process, guides the teaching practices, thus influencing the nature of learning and knowledge construction. As the exploration of literature for children should allow the pupil's involvement with the text, either through opinions or judgements, hypotheses generation or transposition into the character, it is rather relevant that this interaction comes instigated through exploratory questionnaires, thus promoting the mobilization of the *Curricular Goals* in the Literary Education domain, as well as the activation of the reading process.

In this study, we aimed to understand in which way the Literary Education is present in Portuguese school books of the 2<sup>nd</sup> grade, which kind of children's literature they congregate or mobilise and what kind of literary exploration is made. We analysed how far the questionnaires that accompany the literary texts fulfill the official stipulations of the *Portuguese Curricular Goals in Primary School*. For such a purpose, we enlisted the authors and the literary works present in each of the study objects, as well as the goals they aimed to achieve and the reading processes mobilised in the questionnaires.

Such analysis has allowed us to conclude that school books are not yet significant contributors to the fulfillment of the defined goals and the activation of essential reading processes in childhood and in readers' experiences. It is reductive to confine the exploration of such a relevant literature to the search and extraction of explicit information, without promoting the reader's interaction with the literary works.

**Key-words:** children's literature, Curricular Goals, school books, reading processes



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>15</b>
<b>LITERATURA PARA A INFÂNCIA, MANUAL ESCOLAR, EDUCAÇÃO LITERÁRIA E PROCESSOS DE LEITURA .....</b>	<b>15</b>
1.1. Conceito de Literatura para a infância: alguns apontamentos .....	16
1.2. Manual escolar: contributos para uma reflexão.....	19
1.3. Literatura para a infância nos manuais escolares .....	22
1.4. Metas curriculares e práticas para a Educação Literária .....	25
1.5. Processos de leitura .....	30
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>34</b>
<b>OBJETO DE ESTUDO, METODOLOGIA E <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>34</b>
2.1. Objetivos e questões de investigação .....	35
2.2. Constituição do <i>corpus</i> .....	36
2.3. Opções metodológicas de recolha e análise .....	37
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>40</b>
<b>PRESENÇA E TRATAMENTO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS DO 1.º CICLO .....</b>	<b>40</b>
3.1. Análise de dados .....	41
3.2. Apreciação dos questionários formulados e a sua relação com as Metas Curriculares....	44
3.3. Apreciação dos questionários formulados e da sua relação com os processos de leitura do texto literário .....	47

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>66</b>

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 - Metas Curriculares do domínio da Iniciação à Educação Literária – 2.º ano.....	28
Quadro 2 - Autores e textos literários presentes nos manuais em estudo. ....	44

## **SIGLAS**

**EL** – Educação Literária

**IEL** – Iniciação à Educação Literária

**NPPEB** – Novo Programa de Português do Ensino Básico

**MCPEB** – Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

**PMCPEB** – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**ME** – Ministério da Educação

## **INTRODUÇÃO**

“...o *querer ler* é crucial para a construção de leitores e isso passa necessariamente pelo ambiente que envolve a criança. Se a família se demite dessa tarefa ou se transforma o livro num objeto de tortura, terá de ser a Escola a mostrar que ler é gratificante e fonte de prazer.” (Veloso e Riscado, 2002: 26)

A literatura é valiosíssima no desenvolvimento da criança a vários níveis: pessoal, cultural, crítico, criativo, cognitivo, estético, entre outros. Uma obra de potencial recepção-infantil possibilita, por exemplo, que a criança se identifique com a personagem que participa numa determinada ação e que entenda melhor as alegrias, dores e sonhos do ser humano. Além disso, sugere implícita ou explicitamente diferentes resoluções de problemas, apelando à criatividade, elementos necessários na formação da criança. As ilustrações ou a composição visual e gráfica, bem como o enredo das narrativas para a infância, por exemplo, são um convite que fascina a criança e poderão suscitar-lhe um grande interesse pela leitura.

Na atualidade, prevalecendo a tecnologia e predominando as imagens, aliadas ao som, que requerem menos esforço do que decifrar as ideias de um texto escrito, formar leitores é, com efeito, difícil, uma vez que a oferta e as opções são diversas, apelativas, pouco exigentes, de gratificação imediata (Viana, 2012:14). Na verdade, concordamos com a ideia desta investigadora de que “Ler envolve esforço e escolha. (...) Quanto maior é o esforço, maior a probabilidade de optar por alternativas menos exigentes, como ver televisão” (2012: 13).

Os estudos revelam que o contato com o texto literário desde cedo potencia as competências de literacia. Fomentar hábitos de leitura precocemente exige um envolvimento das famílias na formação do leitor. Uma família com hábitos de leitura inculca certamente na criança um sentimento de pertença, que terá de passar por esta ser leitor. O interesse e a motivação de uma criança para ler está diretamente relacionado com o nível de importância que a leitura tiver para a família. As crianças devem ser transformadas em leitores competentes e exigentes, com sentido crítico, e, assim, o educador deve estimular o pensamento e apostar em novas atitudes de leitura. Contudo, o que se verifica é que tal premissa nem sempre se efetiva.

A escassez ou até inexistência de hábitos de leitura no seio familiar levam a que seja a Escola a intervir mais direta e efetivamente no desenvolvimento desta competência. No entanto, “a investigação tem mostrado que crianças oriundas de meios desfavorecidos podem ser leitores ávidos, desde que a escola lhes proporcione o encontro com os livros.” (Viana, 2012:15). Porém, se as crianças tomam contato com o texto literário apenas na Escola, é “imposto” a esta um papel

determinante tanto na formação de leitores como na promoção da leitura por gosto e não por contingência.

No entanto, a realidade é que a escola tem vindo a transformar a leitura num processo mecânico e estático, sem “conferir sentido ao ler” (Azevedo, 2007: 69). A leitura deixa de ser cativante para o aluno, representando uma obrigação imposta pelo professor/educador, vincando as hierarquias vigentes na sociedade. Note-se que este papel é exigente e desafiador, cabendo aos atores educacionais mudar e adaptar os modelos atuais aos interesses dos alunos. A cooperação, o diálogo e a mudança das atividades e atitudes vão promover leitores mais reflexivos, competentes e críticos. Como regista Dinorah, “Só a escola criativa fará da criança o ser integral. E criatividade sem livro não chega à plenitude das asas.” (1995: 19).

Perante esta tarefa, o manual escolar afigura-se, com efeito, determinante na formação escolar de leitores, proporcionado o contacto com textos retirados de obras de literatura infanto-juvenil de leitura essencial, de acordo com o ano de escolaridade. Salienta-se que, no contexto educativo português, com a introdução do domínio da Educação Literária (EL) e com a conceção das Metas Curriculares que propõem listas de textos e de obras para o referido domínio, o texto literário, designadamente a sua integração e tratamento nos manuais escolares, bem como a sua abordagem em sala de aula conquistou um espaço e um tempo de que, anteriormente, não dispunha. Neste sentido, o papel do professor como mediador de leitura é importantíssimo “para motivar para a leitura e para formar leitores”, ensinando “BEM a ler, (e) ensinar a ler BEM.” (Viana, 2012: 13).

Face aos tempos que se vivem de desenvolvimento avassalador das tecnologias de informação e comunicação (quadros interativos, projetores e computadores em sala de aula, suportes na internet...), como sugerimos, torna-se imperativo questionar em que medida estas inovações influenciam, incentivam, promovem a literatura para a infância. Receia-se a anulação do papel crítico, inovador do professor que, perante tanto acervo disponível, por vezes, poderá sentir-se incapaz de lhe dar um uso consciente e metodológico, verificando-se, assim, uma despreocupação “da classe docente das questões metodológicas e interdisciplinares” (Santomé, 2010: 11).

A centralidade do manual escolar como primordial favorecedor do contato com textos de potencial receção infantil tem vindo a ser alvo de vários estudos, no sentido de perceber quais as vantagens ou prejuízos inerentes a este instrumento pedagógico. Neste sentido, o que nos propomos abordar, essencialmente, assenta na análise dos textos de educação literária nos

manuais escolares. Ou seja, considerando a importância da leitura literária no desenvolvimento da criança, foi pensado o presente projeto de investigação cujo principal interesse se prende com a abordagem do texto de potencial receção infantil em manuais escolares do 1.º ciclo, nomeadamente no 2.º ano de escolaridade. Tentaremos perceber em que medida o manual escolar favorece a interação do aluno com o texto, em particular com o literário, e desenvolve as suas competências leitoras com experiências de leitura significativas.

Deste modo, o primeiro capítulo deste trabalho apresenta a fundamentação teórica que sustenta a problemática, incidindo sobre a Literatura para a infância e o papel do manual escolar na realidade escolar. Abordaremos, também, sucintamente as políticas educativas para a Educação Literária e os processos de leitura que a investigação tem dado a conhecer, assim como o seu papel na leitura do texto literário.

No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada, bem como as perguntas para as quais procuramos resposta ou tentaremos responder com este estudo. Indicaremos, também, qual o *corpus* deste trabalho e de que forma procederemos ao longo da análise. No terceiro capítulo, exporemos a recolha de dados feita, na perspetiva das *Metas Curriculares* e tendo por base os processos de leitura. Por fim, apresentaremos as considerações finais com as conclusões retiradas desta investigação.

A realização deste trabalho surge das nossas inquietações profissionais acerca da valorização do domínio da Educação Literária por parte do manual escolar. Tendo a noção da sua centralidade e poder regulador das práticas pedagógicas, pareceu-nos relevante desenvolver um estudo crítico e informado sobre a forma como a literatura para a infância é tratada por parte das editoras nos recursos pedagógicos.

Neste sentido, este estudo procura contribuir para um maior conhecimento de como a leitura do texto literário surge no manual escolar, à luz das *Metas Curriculares* para o domínio da Educação Literária, assim como perceber em que medida os questionários de exploração instigam os processos de leitura, envolvendo o aluno. Acreditamos que, numa perspetiva pedagógica do ensino, este trabalho visa ser importante, dado o panorama atual do ensino em Portugal.



## **CAPÍTULO I**

### **LITERATURA PARA A INFÂNCIA, MANUAL ESCOLAR, EDUCAÇÃO LITERÁRIA E PROCESSOS DE LEITURA**

## 1.1. CONCEITO DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA: ALGUNS APONTAMENTOS

“... um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade”. (Eco,19979:55)

Reconhecida como proficua na aprendizagem e desenvolvimento da criança, a literatura para a infância permite que a criança tenha “a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural) encontrando raízes para uma adesão frutificante e efetiva à leitura.” (Azevedo, 2006: 11). A codificação e simbologia presentes na estrutura semiótica da literatura permitem ao leitor o enriquecimento cognitivo e (in)formativo, autenticando toda uma forma de agir na e pela língua e a retoma do seu papel ativo enquanto arquiteto da significação. Para alcançar uma visão que relacione o tempo atual, que compare o agora e que o espírito crítico seja desenvolvido, é esperado que as lendas, os contos populares, os contos de fadas, as fábulas, as narrativas de autor, a poesia, entre outros, consigam transportar as crianças para além do real, ou seja, para um universo ficcional ou contrafactual. Tal torna-se possível e fácil de concretizar, pois, como referem Sardinha e Azevedo, “... as crianças entendem bem a linguagem dos símbolos dos contos, uma vez que no seu dia-a-dia inventam jogos do “faz de conta” que as divertem e distraem, em tempos vividos entre a imaginação e a realidade.” (2013: 170/171).

«A literatura desconcerta, incomoda, confunde, desorienta mais do que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque apela às emoções e à empatia. Deste modo, ela percorre regiões da experiência que os demais discursos descurem, mas que a ficção reconhece ao pormenor. (...) A literatura liberta-nos dos nossos modos artificiais de pensar a vida – a nossa e a dos outros.» (Compagnon, 2010: 47).

Quando as crianças ouvem ou leem contos, por exemplo, aprendem a superar medos e receios de situações do quotidiano. A linguagem simbólica existente possibilita que se ultrapassem certas fobias, uma vez que os pequenos leitores conseguem rever-se na personagem, acreditando que tudo se ultrapassa ou resolve. O egocentrismo natural da infância deve, aos poucos, dar lugar à habilidade de colocar-se no lugar do outro e tal é possível quando a criança consegue identificar-se com a personagem, com partes do enredo, com os símbolos utilizados na narrativa. É importante a componente do maravilhoso, a natureza mágica dos contos, porque, espontaneamente, as crianças são atraídas por ela (Azevedo e Sardinha, 2013) e, pouco a pouco,

vai tirando partido dessas aprendizagens informais, conquistadas a partir de um universo filtrado pela imaginação, concebido ficcionalmente. Neste sentido, Veloso e Riscado salientam a ideia de que “...cabe à Literatura Infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável.” (Veloso e Riscado, 2002: 27).

O valor atribuído à literatura que tem no leitor infantil o seu potencial recetor e o seu posterior reconhecimento é relativamente recente, assim como as suas vantagens e potencialidades no quadro geral do desenvolvimento emocional e afetivo da criança. Segundo Bastos, “O século XIX emerge como um momento fulcral na história da literatura para crianças.” (1999: 37). No entanto, a maioria das crianças dessa época não era alfabetizada por tal se considerar desnecessário, uma vez que não eram vistas como infantes. O seu futuro passava por trabalhar em fábricas ou no campo, como adultos em miniatura. Ao longo dos séculos, verificou-se uma crescente valorização do domínio da literatura infantil, projetando-se novas perspectivas em relação à importância da idade infantil e o potencial pedagógico da literatura, como, aliás, afirma Cerrillo: “...la Literatura Infantil (...) hasta hace poco tiempo todavía, que fuera portadora de un bagaje educativo, moral o ejemplarizante que primara sobre los valores estrictamente estéticos o literarios.” (2000: 12). Em Portugal, e citando Sara Reis da Silva, a “valorização da criança e das suas leituras, materializada, por exemplo, na legislação de Constituição de 1911, que avança com projectos como as bibliotecas escolares ou o ensino primário obrigatório e gratuito, parece ter motivado trabalho e o envolvimento de um conjunto assinalável de autores que viriam a marcar a História da Literatura Portuguesa para a Infância.” (2011: 175). Com efeito, apenas “Na última década, a literatura portuguesa para a infância e juventude foi alvo de um interesse crescente e de um reconhecido impulso editorial.” (Silva, 2011: 131).

Atualmente, os hábitos de leitura são consensualmente tidos como fundamentais na formação dos indivíduos e a leitura na infância desperta na criança o sentido crítico, mesmo em crianças não alfabetizadas. Este caminho é o que permite desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos, capacitando o leitor de uma visão mais alargada do mundo, numa mistura fascinante entre o real e imaginário. Neste sentido, Mesquita declara que “...é na infância que a imagem e a magia se cruzam, porque é nesta fase que as crianças despertam para mundo e para o mundo encantado das histórias. A fantasia, o mistério, a natureza simbólica impelem a criança a exteriorizar as suas emoções.” (2010: 32). Este reconhecimento e valorização, tanto da parte dos

diferentes ministérios governamentais como das Escolas, podem ser verificados com a criação do Plano Nacional da Leitura, por exemplo, estando bem explícito no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (1.º Ciclo) que “Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.” (2015: 8). Também ao nível cultural, com a dinamização de bibliotecas, da hora do conto, de dramatizações várias e até da área comercial, com mais editoras a apostarem em autores e obras para infância, é possível que se vivam e experienciem momentos áureos para a literatura para a infância. Perante esta diversidade de iniciativas e valorização deste domínio, concordamos quando Viana refere a importância da família proporcionar “experiências de vida ricas e variadas”, incluindo na rotina familiar idas a Bibliotecas, Museus e Teatros (2013: 15).

Conscientes da riqueza textual desta literatura e da sua relevância no crescimento e desenvolvimento de uma criança, como já referimos anteriormente, é importante salientar o papel significativo e preponderante que a ilustração ocupa. As ilustrações são o primeiro intermediário entre leitores e o livro, principalmente para os que ainda não dominam o código verbal/linguístico escrito, acabando estas por serem mais portadoras de significado do que o próprio texto. As representações do mundo e/ou o reconhecimento de objetos surgem como uma “conquista inicial e uma satisfação importante ganha com o livro” (Bastos, 1999:249). Desde muito cedo que a imagem faz parte do universo da criança, muito antes desta se expressar verbalmente. O mundo ao seu redor é imagem, atrativa e apelativa. A ilustração desperta o imaginário infantil, ativando a criatividade e a exploração de sonhos, fantasias, sentidos, mistérios e devaneios. A carga afetiva da componente pictórica é, certamente, mais forte do que a da componente textual, acedendo ao universo inconsciente da criança.

“Factor promotor de (des)gosto em face do objecto-livro, as ilustrações, no espaço literário destinado explicitamente às crianças, possuem um papel determinante na percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal. A prová-lo parece estar, por exemplo, a publicação recente de certos textos literários de destinatário explícito infantil construídos a partir de uma articulação qualitativa entre a componente linguística e a componente visual. (Silva, 2005b: 130).

A relação entre o “texto linguístico” e o “texto visual”, idealmente, apresenta-se harmoniosa e construtora “integral de sentidos”, observando-se uma “relação de forte congruência

intersemiótica”. (Silva, 2005b: 133). Esta função de complementaridade tem-se solidificado e valorizado ao longo da História da literatura para a infância, permitindo que os leitores acedam a uma “compreensão completa e sofisticada do mundo”. (Azevedo, 2010: 11). O texto literário aborda problemas existenciais característicos da infância como medos, dor, perda, sentimentos de carinho e inveja, curiosidade, amizade, possibilitando, assim, um “encontro entre a experiência do leitor (...) e a ficção que lhe é proposta.” (Bastos, 1999: 30).

Reconhecemos a importância que a literatura para a infância (texto e imagem) exerce na vida da criança e a investigação prova que é um caminho que leva os leitores, na infância, a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

## **1.2. MANUAL ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO**

“Os manuais escolares desempenham um papel fundamental no contexto escolar, por isso, torna-se cada vez mais pertinente a problematização da sua concepção, avaliação e selecção, em função de pré-requisitos pedagógica e didacticamente bem alicerçados e fundamentados.” (Brito, 1999: 142)

A presença e importância do manual no quotidiano escolar de professores e alunos são inegáveis e constituem tema de várias reflexões e estudos. É um recurso didático muito utilizado para o desenvolvimento do currículo e suporte à prática docente. Com características estruturantes e organizadoras do processo de aprendizagem, revela-se, cada vez mais, um poderoso instrumento auxiliar das práticas pedagógicas, oferecendo, atualmente, um manancial de recursos ou materiais-extra. Esta ferramenta é, na maioria dos contextos escolares, a ligação entre a escola e a família, assumindo-se como o mediador mais cómodo e acessível. Morgado (2004) aponta quatro especificidades que conferem ao manual escolar um estatuto particular: “é um produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico” (pág. 37).

Enquanto instrumento pedagógico, o manual escolar tem lugar primordial no auxílio da aprendizagem, constituindo um relevante objeto orientador da prática e podendo ser indispensável no complemento ou reforço do que o professor ensina na sala de aula. Esta centralidade confere-lhe o estatuto de livro único e sobrevivente “a diferentes políticas educativas e curriculares e em contextos culturais muito distintos.” (Morgado, 2004: 25). Este lugar de destaque é acentuado nas realidades escolares onde a diversidade de equipamentos e materiais didáticos são escassos, determinando, assim, “muito do que se passa no campo do ensino e da aprendizagem”. (Idem).

No entanto, a imagem do manual ainda está muito “marcada”, não dando espaço a outras explorações. Também ainda se verifica falta de hábitos e alguma resistência, por parte dos professores, em utilizar outros recursos ou em construir os seus próprios materiais, “desligando-se” do instrumento pedagógico em causa, inovando e personalizando – digamos assim – os seus gestos, os seus materiais, as suas metodologias, entre outros. Idealmente, “os manuais escolares deviam ser construídos de modo a poderem adaptar-se aos estudantes e não o contrário.” (Morgado, 2004: 27). Hoje em dia, as editoras fornecem o acesso a um conjunto de recursos didáticos, de modo a facilitar e orientar a prática docente. A quantidade de livros auxiliares ou de apoio, fichas, canções, áudios, ligações a sites, entre outros, cedidos ao professor permite-lhe implementar uma multiplicidade de atividades, materializando propostas de trabalho idealizadas, não por si, mas pelas editoras ou pelos autores que, para si, trabalham. Contudo, assim, como sugerimos, não há lugar à originalidade, à diferenciação e à adequação que alguns contextos exigem. Mal doseado, o uso deste objeto editorialmente massificado, muitas vezes, penaliza muito mais as práticas do que lhes acrescenta. Torna-se imperativo que o professor se assuma como um ser “crítico, inquiridor e inquieto”, incentivando os alunos a questões, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento. (Freire, 1997: 52). A este respeito, Guimarães afirma que “é importante reconhecer que os manuais escolares nunca poderão ter em conta todas as situações relativas a contextos reais nem todas as características dos alunos que os utilizam. Por isso, a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos e tem de implicar que esses manuais constituam um dos recursos didáticos, e não o único recurso.” (2009: 4).

Importa, ainda, refletir acerca da posição soberana que este recurso didático tem nas experiências escolares dos alunos. Sem dúvida que permite a aquisição e desenvolvimento de competências nos vários domínios, mas, enquanto instrumento pedagógico e cultural, o manual escolar circunscreve um corpo de saberes que não contempla dimensões transdisciplinares que promovam a transversalidade das áreas. É um facto que ele é o principal veículo das orientações oficiais de ensino e é o mais acessível. No entanto, não deixa de ser um instrumento “formatado” que contém várias limitações, desde a sua uniformização até à sua limitação de conteúdos (Azevedo, 1999), propondo implicitamente não apenas um quadro axiológico específico ou concreto, mas também uma particular conceção do ensino. Com efeito, “...a abordagem centrada na mera transmissão de conteúdos ainda prevalece nos manuais e nas práticas pedagógicas,

focalizando o processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento de competências.” (Martins e Sá, 2010: 24).

Centrando-nos no 1.º ciclo do ensino básico, contexto escolar deste estudo, o manual é o objeto mais desejado de manusear e de folhear pelas crianças. É visualmente atrativo e é assumido por elas como o transmissor primordial de todo o conhecimento. Sem dúvida que reconhecemos neste objeto tanto o poder incentivador do desenvolvimento ou a motivação, como, em contrapartida, do desinteresse da criança pela atividade escolar. Neste ciclo de ensino, o manual é um recurso significativo na prática letiva, o transmissor de conhecimentos e promotor de capacidades, atitudes e valores. Esta relevância cultural confere-lhe muitas funções diferentes, seja uma dimensão formativa, seja a responsabilidade de proporcionar a aprendizagem da leitura e gosto por ler. Paralelamente aos interesses e entusiasmo dos alunos, temos as expectativas dos pais e encarregados de educação que acentuam esta importância da sua utilização, devido aos valores exorbitantes que dispensam na aquisição deste material pedagógico. Veem este recurso como imprescindível para o sucesso escolar, exigindo o seu uso, devido à ligação escola/família que ele estabelece privilegiadamente.

É no manual escolar que se concretiza, para uma larga margem de crianças, o único contacto com a literatura para a infância, dando à escola acrescidas responsabilidades no domínio da educação literária. O manual, noutros casos, com experiências significativas na literatura que tem na criança o seu potencial destinatário, será um promotor do interesse da leitura por obras que eventualmente desconheçam. Ou, de outro ponto de vista, o facto de já conhecerem a obra de onde se retirou o texto é um motivo de entusiasmo pelo conhecimento de algo, pois, se se encontra no manual, é mesmo importante. Esta é uma interpretação possível e – cremos – bastante habitual.

No entanto, o manual escolar não pode ou não deve substituir ou anular o objeto ficcional ou o livro que possibilita a leitura literária. Importa enfatizar a relevância do livro e do texto literário enquanto unidades estéticas que possibilitam o contacto com distintos discursos artísticos, designadamente com a linguagem literária e com o registo ilustrativo, e que, por isso, potenciam uma educação simultaneamente literária e artística. A ideia de que existem mais livros para além do manual deve ser incutida, assim como a importância de ler livros e contactar com obras que permitam o crescimento do aluno enquanto leitor. Os textos literários presentes nos manuais escolares servem para alcançar outros objetivos, não tendo como primordial intenção os

objetivos/o alcance que, com efeito, a literatura para a infância ou os seus mediadores ambicionam inspirar.

A problematização da literatura nos manuais escolares e o seu papel na formação de leitores obriga-nos a refletir sobre a capacidade de estes serem, simultaneamente, objetos pedagógicos, culturais e ideológicos e produtos de consumo. Na verdade, importa sublinhar que o segmento comercial ou de mercado dos manuais escolares é um dos mais férteis e rentáveis no nosso país.

### **1.3 LITERATURA PARA A INFÂNCIA NOS MANUAIS ESCOLARES**

“Formar leitores talvez exija da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que constituam desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados e numa postura de recetividade, diálogo e cooperação, desde o início de escolaridade.” (Sousa, 1999: 508)

Os manuais escolares desempenham, dentro da sala de aula, um papel significativo, incorporando tipologias textuais diversas, designadamente do domínio do literário e do não literário e seguindo aquilo que surge estipulado nos Programas. Acompanhados por propostas ou sugestões de leitura, estes recursos didáticos tendem a delinear “... os percursos interpretativos de alunos e professores e, pela força que têm, moldam as práticas de ensino que acabam por, logicamente, influenciar a natureza e o ritmo de “progressão” das aprendizagens.” (Brandão, 2012: 106).

É o manual escolar, maioritariamente, que proporciona a leitura, por exemplo, de uma narrativa (um conto, uma lenda, uma fábula, entre outros) quase unicamente como material para a realização de exercícios, desvalorizando toda a componente ficcional, naturalmente ambígua ou plurissignificativa, muitas vezes de índole maravilhosa ou fantástica e potencialmente motivadora de uma especial capacidade imaginativa no destinatário extratextual.

Ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, os textos para a infância presentes nos manuais devem ser fortes, ou seja, devem causar “impacto” no leitor, de maneira a “iluminar, enriquecer o imaginário de quem se inicia (ou aprofunda) na descoberta do valor das palavras, contactando com universos vários de escrita.” (Sousa, 1999: 510). O manual nesta fase, idealmente, deve aproximar o aluno da prática da leitura, dotando-o de competências literárias e de compreensão, promovendo experiências de leitura que virão a ser mobilizadas em leituras posteriores. Tais experiências enriquecem os alunos de valores, “modelos e estruturas linguístico-literárias que



funcionam como termos de comparação”, fazendo deles leitores “independentes e seletivos”. (Brandão, 2012: 45). No entanto, contrariamente ao ideal, ao nível do 1.º ano de escolaridade, por exemplo, os manuais têm presentes o que Azevedo considera “pseudo-textos”, dada a ausência de “coesão” e “coerência” destes “fragmentos textuais”, que nunca deveriam ser apelidados de textos (2002: 2). Se os manuais apresentam textos com objetivos de domínio de código ou descodificação grafema/fonema, domínio da técnica, não é possível alcançar uma leitura com sentido. “A criança tem de aprender a ler com materiais que deem sentido a essa mesma leitura”, pois só assim se promove uma relação lúdica com o livro, associando a leitura a fruição de prazer. Só uma leitura com sentido mantém os níveis de motivação suficientemente elevados para que a criança não ponha em causa a sua eficácia. (Viana, 2005: 17).

Os estudos revelam que os textos infanto-juvenis constituem um recurso pedagógico importante na escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade não apenas na aquisição da competência leitora e escrita, mas também na conformação de uma especial competência literária e de um valioso intertexto leitor. Ou seja, se “um dos objetivos funcionais da escola é o de ensinar a ler e a interpretar os diversos tipos de material escrito, a língua literária, enquanto exemplar, por excelência, da potencialidade criadora de código, desempenha, nesse contexto, um papel relevantíssimo.” (Azevedo, 2002: 1). Para muitas crianças, a escola é um dos únicos espaços onde existe esse contato com a literatura, facto que delega no professor a função e a responsabilidade/o dever de proporcionar aos alunos o contato com literatura de qualidade, não podendo cingir-se naturalmente ao que o manual apresenta. Pretende-se, assim, que o professor se permita alargar, incutindo objetivos de leitura “com propostas de leitura diferenciadas, muito para além das apresentadas nos manuais escolares.” (Viana, 2005: 18).

Se o contato com a literatura começa ou se desenvolve em meio escolar, significa que, em contexto de sala de aula, este contato se faz, principalmente, através do “objeto de estatuto “privilegiado”: o manual escolar.” (Sousa, 1999: 508). Isto leva-nos a inferir, como refere a autora citada, que “ler na escola significa, em muitos casos, ler os textos do manual adotado.” (1999: 508). Tendo em consideração que a escola deve estar apta a conduzir a criança para a realidade envolvente, para a vida em pleno, para o mundo atual, e que desse processo faz parte o texto literário, então, ao livro e ao manual devem ser exigidos criatividade e dinamismo, de forma a promover o acesso às palavras pelo divertimento, pelo jogo, visto que a língua deve ser explorada criativamente:

“... importa que, (...) o manual se torne o motor de uma atividade dinâmica de apropriação, assegurando a possibilidade de um acesso à palavra pelo gozo, pelo entusiasmo e pela fruição, já que a língua constitui, como temos vindo a assinalar, uma entidade que se usa criativamente.” (Azevedo, 1999: 91).

Atualmente, há uma forte ou assídua presença de textos literários nos manuais escolares do 1.º ciclo do Ensino Básico. Contudo, a forma como são explorados, através de questionários ou propostas de exploração do texto, indica-nos que “os textos literários raramente são percebidos como tais” (Azevedo, 2002: 4). Este investigador reforça, ainda, que esses questionários que acompanham os textos “parecem esquecer que é por se revelarem um mistério de sentidos que os textos literários são reconhecidos como obras de arte.”

Formar leitores é dotar os alunos de uma competência literária que lhes permita inter-relacionar-se com uma narrativa, um poema ou um texto dramático, que desponte uma resposta afetiva e mesmo sentimental relativamente à obra. Formar leitores exige da escola e dos intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, a reflexão, o sentido crítico, que constituam desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados, implementando práticas pedagógicas alternativas que conduzam a estes propósitos. Neste sentido, “os textos que lhes são propostos deverão ser significativos, constituindo um apelo suficientemente forte às suas emoções e à sua imaginação lúdico-afectiva.” (Azevedo, 2002: 3).

A certeza de que “a escola tem (...) um papel praticamente insubstituível e significativo na formação de leitores competentes e por gosto” (Sousa, 1999: 508), tem originado mudanças nos documentos oficiais, no que concerne à leitura e à Educação Literária. No *Novo Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009, podemos encontrar referências à importância do texto literário na infância, às vantagens do contacto com diferentes modos e géneros literários e como estes permitem a definição do gosto de cada aluno. É realçada a importância da qualidade das obras que o professor escolhe, pois estas devem ter “a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a refletir, para fazer sonhar, para divertir e aprender, deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem.” (NPPEB, 2009:61). Para cada ciclo de escolaridade, o *Programa de Português* apresenta orientações preciosas para o docente, por exemplo sobre a literacia no desenvolvimento e formação do leitor. No entanto, não há sugestões de obras, deixando que o professor faça livremente a escolha da literatura a trabalhar. É neste último ponto que se diferenciam as *Metas Curriculares de Português*, visto apresentarem uma lista definida e selecionada com critério de

“obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico.” (MCPEB, 2012: 6).

Também, este documento acrescentou um novo domínio, em concreto relativo à Educação Literária, que congrega vários descritores que anteriormente estavam dispersos por diferentes domínios, justificando esta alteração como “uma opção de política da língua e de política de ensino.” (MCPEB, 2012: 5). O manual escolar, como principal veículo das orientações oficiais de ensino, já contempla este domínio na sua estrutura. No entanto, não deixa de ser um instrumento “formatado” que contém várias limitações, desde a sua uniformização até à sua limitação de conteúdos (Azevedo, 1999), questionando-nos até que ponto, no domínio da educação literária, se faz ou expande mais do que está escrito no manual. Uma vez mais se torna importante refletir sobre qual o papel do professor como mediador de leitura, sabendo que “A família e a escola constituem os contextos de mediação privilegiados.” (Viana, 2012: 14).

#### **1.4. METAS CURRICULARES E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

“Nas Metas Curriculares estão elencados objetivos e descritores de desempenho avaliáveis, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino. Os descritores de desempenho dos diferentes objetivos foram selecionados e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino explícito e formal.” (PMCP, 2015: 3)

A existência do domínio da Educação Literária, como um domínio autónomo e explícito, nos documentos oficiais do Ministério da Educação é algo recente e, apesar de a Literatura estar sempre presente na sala de aula, esta não era notória e evidente nas diretrizes governamentais. Ao nível do 1.º CEB, as *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*, do ano de 2012, apresentam, pela primeira vez, o domínio de Iniciação à Educação Literária (IEL), para o 1.º e 2.º anos de escolaridade e o domínio de Educação Literária, para o 3.º e 4.º anos. Estes domínios e designações mantêm-se no documento atual, que data de 2015, intitulado *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. No sentido de organizar e facilitar o ensino, definindo objetivos concretos a alcançar, as Metas revestem-se, na nossa perspetiva, de notória utilidade, pois assumem-se como orientadoras no papel do professor, ajudando a delinear estratégias de ensino que se concentrem no que é essencial.

É um enorme desafio que se coloca à escola na promoção da educação literária, vendo-se obrigada a integrar, a par de um currículo denso, uma lista de obras, sete títulos por ano de escolaridade, garantindo, assim, um currículo mínimo comum a todas as escolas e, portanto, a todos os alunos em Portugal. Parece-nos uma lista extensa pelo tempo que se julga necessário e disponível no desenvolvimento deste domínio. Contudo, tal como afirmam Martins e Saro, a existência “de um *corpus* textual que, não sendo impositivo, se revela, (...) uma mais-valia para os docentes, uma vez que oferece uma panóplia de referências a obras literárias, para-literárias, a textos não-literários e a autores de diferentes nacionalidades que podem ser abordados nas aulas de Português.” (2013: 286).

As Metas para o domínio da Educação Literária definem objetivos relacionados com a audição, leitura e compreensão de textos literários. Porém, esses textos terão de ser, obrigatoriamente, os da lista do Plano Nacional de Leitura ou da lista fornecida em anexo no documento em causa. Ora, isto poderá, de certa maneira, impossibilitar a abertura para a partilha de leituras e liberdade de escolha por parte dos alunos, uma vez que é tão importante “Ter a liberdade de escolher livros, ouvir sugestões dos amigos e professores.” (Viana, 2012:15).

“A escolha do *corpus* textual deve conjugar fatores inerentes aos textos, aos alunos e ao enquadramento didático visado, tendo em conta a inserção do aluno na vida real e social, o reforço de mecanismos de consciência estética e a capacidade de problematizar o mundo.” (Martins e Saro, 2013:286)

Centrando-nos no 2.º ano de escolaridade, ano deste caso de estudo, as Metas no domínio da Iniciação à Educação Literária (IEL2) encontram-se destacadas na tabela seguinte:

Conteúdos	Metas
<p><b>Audição e leitura</b></p> <p>Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular</p> <p>(Lista em Anexo); outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL)</p> <p>Formas de leitura: silenciosa; em voz alta; em coro.</p>	<p><b>19. Ouvir ler e ler textos literários. (v. Lista em Anexo)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</li> <li>2. Praticar a leitura silenciosa.</li> <li>3. Ler pequenos trechos em voz alta.</li> <li>4. Ler em coro pequenos poemas.</li> </ol> <p><b>21. Ler para apreciar textos literários. (v. Lista em Anexo e Listagem PNL)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular</li> </ol> <p><b>22. Ler em termos pessoais. (v. Listagem PNL)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.</li> <li>2. Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.</li> </ol>
<p><b>Compreensão de texto</b></p> <p>Cadência dos versos</p> <p>Antecipação de conteúdos</p> <p>Intenções e emoções das personagens</p> <p>Inferências (de sentimento – atitude)</p> <p>Reconto; alteração de passagens em texto narrativo</p> <p>Expressão de sentimentos e de emoções</p>	<p><b>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. (v. Lista em Anexo)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.</li> <li>2. Descobrir regularidades na cadência dos versos.</li> <li>3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</li> <li>4. Fazer inferências (de sentimento – atitude).</li> <li>5. Recontar uma história ouvida ou lida.</li> </ol>

	<p>6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens.</p> <p>7. Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.</p> <p><b>21. Ler para apreciar textos literários.</b> <b>(v. Lista em Anexo e Listagem PNL)</b></p> <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p>
<p><b>Memorização e recitação</b></p> <p>Lengalenga, adivinha rimada; poema</p>	<p><b>23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</b></p> <p>1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.</p> <p>2. Dizer pequenos poemas memorizados.</p>
<p><b>Produção expressiva</b></p> <p>Histórias inventadas</p> <p>Recriação de textos</p> <p>Texto escrito (prosa e verso rimado)</p>	<p><b>23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</b></p> <p>3. Contar pequenas histórias inventadas.</p> <p>4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p> <p>5. Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.</p>

Quadro 1 - *Metas Curriculares do domínio da Iniciação à Educação Literária – 2.º ano*

A inclusão de atividades que promovam contacto com experiências e práticas de literacia, a interação com o património da tradição oral ou o “contar histórias” revelam-se enriquecedoras, potencializando o êxito escolar e social do aluno. No entanto, é aqui que surge a problemática central deste estudo, o papel do manual escolar na promoção e desenvolvimento do domínio da Educação Literária. Estando conscientes da centralidade do manual e da exigência de alguns encarregados de educação relativamente à obrigatoriedade do seu uso, a verdade é que este deverá ser apenas o ponto de partida para outras leituras, para o trabalho com obras, livros diversos (até graficamente estimulantes). Aliás, as próprias Metas e as listas de textos e de obras induzem a isso. Considera-se que cada vez mais os manuais apresentam textos literários de

qualidade. Porém, tal como refere Azevedo, “é-lhes ostensivamente negada pertinência pelo modo como os questionários são construídos.” (2002: 6). Por outras palavras, em certos casos, constata-se a ausência de questionários e/ou atividades que fomentem exercícios de inferências, que promovam o sentido crítico e que estimulem à superação do literal.

Idealmente, o manual deveria ser o ponto de partida para boas práticas e experiências no domínio da literatura para crianças. No entanto, o que a investigação tem verificado é que “as propostas de atividades presentes, que acompanham os textos literários, baseiam-se na identificação, repetição ou paráfrase da informação textual, encaminhando os alunos a realizarem uma interpretação única e predefinida, sendo-lhe solicitado que confirmem e aprovelem interpretações de outrem.” (Azevedo e Barros, 2015: 9). O professor, como mediador privilegiado, deve promover a exploração integral dos textos e fomentar atividades que complementem e encontrem os objetivos basilares da educação literária. “El mediador es ele puente o enlace entre los libros e esses primeiros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos. (Cerrillo, 2005: 29). Compete ao professor, também, estimular as capacidades das crianças de forma a estas criarem inferências. Neste sentido, “o professor deve criar oportunidades para que, na aula, os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências de contato com os textos e ilustrações, considerando um programa alargado de leituras, que inclua as que se realizam em sala de aula ou orientadas, a partir dela, e as leituras por interesse pessoal.” (Martins e Saro, 2013: 286). Sem o apoio necessário, a criança não consegue construir as pontes precisas para ligar a informação textual ao seu sentido. Este processo inclui também uma forte componente pessoal de compreensão da ideia da obra, das relações entre as diversas informações das frases, entre outros. Todo este conjunto de capacidades requer, por isso, um leitor competente, para que, no futuro, a criança consiga interligar e processar corretamente todo um manancial de textos que se lhes apresentem, tornando-a autónoma na pesquisa e escolha de autores e obras, tendo em vista o prazer de ler por ler e gostar de compreender o que lê.

A Educação Literária é plena quando sustentada por práticas que fomentem o prazer e gosto de ler. A Biblioteca Escolar representa um equipamento ou um recurso pedagógico poderoso, que, em articulação com a sala de aula, pode ser “o grande motor do fomento da leitura e de atividades com ela relacionadas”. (Bastos, 1999:295). As bibliotecas escolares permitem uma relação de proximidade com o livro. No entanto, não é (apenas) o facto da criança se encontrar rodeada de livros que faz com que ela adquira gosto pela leitura. À Biblioteca, como centro de recursos da escola por excelência, é conferida um papel importante na promoção e

animação da leitura. Para que o prazer de ler e aquisição/desenvolvimento de hábitos de leitura seja, de facto, efetiva ou real, é necessária uma articulação entre as práticas pedagógicas e o projeto educativo da escola. Torna-se, assim, necessária uma ação mediadora que crie uma parceria estrutural entre biblioteca e escola para a otimização do processo de ensino e aprendizagem, tal como defendido por Martins e Saro que afirmam “...a Biblioteca Escolar se deve assumir como facilitadora do sucesso educativo dos alunos, lançando mão de estratégias variadas, as quais deverão integrar práticas colaborativas de ensino e de aprendizagem que promovam a interdisciplinaridade e integrem metodologias ativas, no incentivo de uma apropriação autónoma do saber por parte dos alunos.” (2013: 287).

Outra prática bastante adotada atualmente por parte das escolas são as semanas da leitura, iniciativa na qual se conjugam uma série de atividades promotoras deste domínio. Estas atividades passam por leituras em voz alta de obras previamente selecionadas, dramatizações, envolvimento das famílias em momentos da hora do conto, assim como a presença de autores e ilustradores para a divulgação e promoção de hábitos de leitura.

Consideramos que existem, atualmente, as condições para uma promoção e dinamização de qualidade do que está preconizado para o domínio da Educação Literária, tal como o alcance dos objetivos da literatura para a infância. Contata-se, assim, que a articulação entre Metas Curriculares, práticas em contexto escolar e professor mediador possibilita um trabalho preponderante no desenvolvimento deste domínio, proporcionando mudanças e criando leitores que adquiram prazer a ler.

### **1.5. PROCESSOS DE LEITURA**

“Ler é (...) alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.” (Morais, 1997: 272)

Na vida escolar, a leitura assume-se como um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos, ao ponto que o insucesso na aquisição da leitura influencia a aprendizagem noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio desta competência é essencial. Ler implica atividades cognitivas de identificação e descodificação dos símbolos, assim como compreensão e interpretação do significado desses símbolos da linguagem escrita. Os vários modelos explicativos da leitura parecem estar de acordo ao considerarem uma atividade “múltipla, complexa e



sofisticada, que implica a coordenação de um conjunto de processos de diferentes tipos, sendo a maioria deles automáticos e não conscientes para um leitor fluente.” (Cruz, 2007: 45).

Contudo, a prática da leitura, como qualquer outra, ao ser realizada no contexto escolar fica marcada pela sua natureza institucional, pelo conjunto de obras/textos instituídos como textos ideais para a consecução dos objetivos definidos, acedendo-se, assim, a um conteúdo cultural global. Esta coleção de textos encontra-se reunida no “livro de Português” que possuiu uma estrutura e organização dos textos sempre acompanhados por questionários de interpretação “circunscrevendo o que conta como conhecimento válido a ser transmitidos”. (Dionísio, 2000: 87). Porém, o questionário é a estratégia, reconhecida como eficaz, mais comum para orientar o aluno, ativando alguns dos processos mentais e cognitivos, assegurando, assim, o entendimento do texto. É através das questões que a criança atende a determinados níveis textuais, selecionando quadros de referência e ativa operações e processos de leitura particulares. Verifica-se importante perceber em que medida os questionários dos textos de Educação Literária permitem a construção de novos sentidos à volta dos textos.

A investigação tem vindo a esclarecer um conjunto de processos ou operações de leitura que permitem a compreensão de qualquer tipo de texto. Segundo Irwin (1986) e Giasson (1997), existem pelo menos cinco processos que atuam em simultâneo durante a compreensão: os microprocessos<sup>1</sup>, processos integrativos<sup>2</sup>, os macroprocessos<sup>3</sup>, os processos elaborativos<sup>4</sup> e processos metacognitivos<sup>5</sup>. No entanto, convém referir que, apesar destes processos se desdobrarem em vários subprocessos, torna-se demasiado complexo e exaustivo a procedermos à sua análise em separado ou com a merecida valorização em exclusivo ou compartimentada. Assim, para que este trabalho se revele claro e esclarecedor, debruçar-nos-emos e tentaremos perceber qual ou quais os processos/operações de leitura do texto literário que permitem que o aluno alcance os objetivos primazes da literatura para a infância.

Neste sentido, na sala de aula, é o manual escolar um dos responsáveis, juntamente com o professor, pela ativação dos vários processos, através dos questionários, do tipo de pergunta e de como esta é elaborada:

---

<sup>1</sup> Os microprocessos são processos básicos de leitura em que o leitor deverá identificar e compreender as unidades sintáticas de significado, e compreender as funções de cada unidade de significado (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997)

<sup>2</sup> Por processos integrativos, entende-se a análise de referentes, de conetores e inferências (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

<sup>3</sup> Os macroprocessos permitem a compreensão da macroestrutura da obra e permitem a identificação do tema e da ideia principal, a identificação da estrutura do texto, o resumo e o entendimento da organização geral dado pelo autor à obra (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

<sup>4</sup> Os processos elaborativos correspondem à etapa em que o leitor competente se envolve ativamente no processo de leitura, fazendo previsões, criando imagens mentais, e reagindo sentimentalmente sobre o mesmo (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

<sup>5</sup> Os processos metacognitivos acontecem quando o leitor conhece e controla o seu pensamento e aprendizagem e quando depara com um problema num dos processos anteriores, procurando estratégias de estudo para as resolver. (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

“... podemos entender os diferentes produtos que se obtêm e constroem com a interpretação de um texto – ideias principais, imagens mentais, sínteses, juízos de valor, etc. – como apenas distintas realizações daqueles actos cognitivos fundamentais...” (Dionísio, 2000: 161).

Circunscrevendo ao objeto pedagógico, foco do nosso estudo, convém apresentar algumas das explicações sobre os processos de leitura a considerar, visto este trabalho se direcionar especificamente para o texto literário ou de potencial receção infantil. Analisando as características de cada um dos processos e atendendo aos objetivos da literatura para a infância, anteriormente referidos, consideramos importante destacar e explicar os processos que nos parecem ajustados e se preveem serem ativados com o texto literário: **processo elaborativo ou de elaboração, processo de integração e macroprocesso.**

Os processos de elaboração “permitem aos leitores ir para além do texto, efectuar inferências não efectuadas pelo autor.” (Giasson, 1997: 33). Há um envolvimento do leitor e, conseqüentemente, um aumento do prazer de ler. Em qualquer das capacidades envolvidas neste processo, é fundamental o conjunto de conhecimentos prévios do leitor. Grande parte das dificuldades de leitura resulta da ausência desses conhecimentos ou da incapacidade para os ativar. A questão/pergunta encoraja os processos elaborativos quando incentiva a interação pessoal do leitor com o texto. Por exemplo, fazer antecipações ou previsões, levantando hipóteses sobre o que acontecerá a seguir no texto. Também, a resposta afetiva ou apreciação é sinal de uma postura ativa perante o texto, assim como a análise, a crítica e o juízo sobre o texto permitem reutilizar os conhecimentos que adquiriu. O questionário estimula os processos elaborativos quando rejeita a existência de apenas uma resposta certa e quando incentiva a interação pessoal do leitor com o texto.

O processo de integração inclui um mecanismo, a inferência e, segundo Dionísio, na “leitura do texto literário esta operação cognitiva é reconhecida como fundamental.” (2000: 161). Neste processo, o leitor recorre tanto ao texto quanto, e sobretudo, aos seus esquemas/representações sobre o mundo para ir mais longe do que a superfície do texto. Uma das causas para a incapacidade de inferir resulta da falta de experiência dos alunos, e, sobretudo, da incapacidade de mobilizar esses conhecimentos. Nas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico do 1.º Ciclo*, no domínio da Educação Literária, a inferência tem um papel de relevo. Aqui, os vários tipos de inferência obedecem ao princípio da progressão e vão surgindo ao longo dos quatro anos, conforme as aptidões dos alunos em os alcançarem. Assim, para o 2.º ano de escolaridade, os descritores de desempenho referem as inferências de sentimento e atitude, afirmando que “A relação entre o sentimento e a atitude é observada pelas crianças desde tenra

idade. As atitudes são reveladoras de sentimentos... As atividades que permitem inferir o sentimento a partir da atitude ou a atitude a partir do sentimento preparam o aluno não só para a compreensão do texto como para o conhecimento do outro.” (M.E.,2015).

Os macroprocessos surgem, também, como importantes na atividade de leitura do texto literário. Este processo revela-se indispensável, visto a sua ativação permitir o entendimento do texto na sua globalidade. Sabemos que a ideia principal do texto reflete uma particular mensagem do autor e que a literatura para a infância relata experiências típicas da infância através de situações e vivências próximas das crianças. Neste sentido, este processo permite a compreensão e empatia face ao problema/acontecimento, assim como a sua resolução, adquirindo e formando a sua consciência do mundo que a envolve. Compreender a mensagem principal do texto, por exemplo, a lição de moral a retirar, motivações e intenções da personagem, a relação problema/resolução, ou seja, o essencial, permite o encontro com as “suas próprias dúvidas, os seus mais íntimos pensamentos e interrogações.” (Bastos, 1999: 130).

Perante este enquadramento, importa que os questionários que acompanham estes textos se revelem desafiadores, no sentido de promover a interrogação, a crítica, a suposição e a reflexão, assim como instigar a proximidade entre os mundos do texto e o mundo do leitor, permitindo a construção de novos sentidos à volta do texto.

## **CAPÍTULO II**

### **OBJETO DE ESTUDO, METODOLOGIA E *CORPUS***

## **2.1. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

A atividade de leitura mostra-se ser a principal prática de aquisição de conhecimento em contexto escolar nas várias áreas do currículo. É fundamental no êxito escolar e a sua falta “costuma ter um efeito imediato no fracasso dos estudos.” (Sobrino, 2000: 36). Ler e tornar-se leitor é uma experiência que tem a sua origem na escola e na sala de aula. A escola ensina a ler, dá a conhecer autores e textos, promove hábitos, atitudes e modos de ler. Neste sentido, enquanto contexto privilegiado no desenvolvimento de competências leitoras, a Escola possui uma tarefa, por vezes, difícil, de intermediário entre os livros, digamos assim, a literatura de qualidade e o leitor. Esta missão é, inúmeras vezes, circunscrita aos textos literários que constam nos manuais escolares e indicados pelas diretrizes governamentais.

Atualmente, de acordo com o que se encontra preconizado nos documentos oficiais, a experiência literária dos alunos passa pelo contacto com um número mínimo de textos literários, na maioria das vezes, excertos destes, que fazem parte e são trabalhos/explorados no manual escolar, conferindo-lhe uma importância e um papel significativo no domínio da Educação Literária. No entanto, sabemos que, nos manuais escolares, o processo mais comum para a interpretação e exploração de um texto é o questionário, verificando-se uma estratégia eficaz na ativação dos processos mentais e cognitivos dos quais o aluno necessita para o alcance do entendimento e compreensão do texto.

Desta forma, e conscientes da valorização e centralidade que o manual escolar tem por parte da comunidade educativa, cabe-nos perceber em que medida este recurso pedagógico, e, em particular, os questionários que acompanham os textos de literatura para a infância, contribuem para a experiência literária dos alunos. Posto isto e como sugerimos, o estudo que pretendemos levar a cabo visa a análise de manuais escolares, de forma a observar ou identificar se o texto literário de preferencial receção infantil presente nos manuais escolares serve somente como instrumento didático, sendo, assim, desvalorizada a sua importância no quotidiano infantil e na construção progressiva de um leitor crítico, autónomo e sensível ao discurso estético.

Certos de que o meio preferencial de exploração dos textos são os questionários, ao estudarmos e descrevermos as abordagens do texto literário que são propostas nos manuais, intentamos compreender se este apenas é um meio de trabalho/ exploração dos conteúdos programáticos, pois tal como advoga Azevedo, “(...) os questionários parecem esquecer que é por se revelarem um mistério de sentidos que os textos literários são reconhecidos como obras de arte.” (2002: 3). Esperamos, então, aprofundar o conhecimento para melhoria da prática

profissional para que, doravante, a exploração do texto literário seja feita de novas formas, captando todo um mundo de fantasia, orientando a criança no sentido da aquisição de uma competência leitora e literária e despertando o gosto pela leitura.

No seguimento do enquadramento teórico delineado, propõem-se, para o presente estudo, os seguintes objetivos:

1. Identificar as atividades sugeridas para leitura do texto literário.
2. Descrever as finalidades das atividades de leitura propostas para o texto literário.
3. Verificar em que medida as propostas associadas ao texto literário aproximam e envolvem o aluno.
4. Compreender de que forma a abordagem ao texto literário fomenta as competências de literacia e uma competência literária.

Dos objetivos anteriormente referidos, emergem duas questões de investigação centrais para este estudo:

1. Como é abordado/explorado o texto literário no manual escolar?
2. Como é que o manual escolar envolve o aluno no texto literário?

## **2.2. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS***

O *corpus* do nosso estudo é constituído por dois manuais de Português do 2.º ano de escolaridade, do Ensino Básico, por ser o ano em que nos encontramos a lecionar. Pareceu-nos, também, um ano interessante pelo facto de os alunos desta faixa etária serem leitores iniciais, já com alguma autonomia e fluência de leitura que permitem a ativação de determinados processos de leitura, impossíveis de alcançar em pré-leitores.

O critério fundamental para a seleção destas duas obras consistiu essencialmente no *ranking* de manuais adotados no ano letivo de 2018/2019. Note-se que, neste registo, é possível observar que os projetos destas duas editoras, Porto Editora e Areal Editores, ocuparam os primeiros lugares. Acreditamos que tal facto seja um indicador de qualidade e de maior conformidade com o que é preconizado pelo Ministério da Educação e Ciência. É sabido que os manuais escolares são um indicador importante, no que diz respeito ao estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e, neste sentido, possibilitam alguma compreensão de como se desenvolvem os processos de aprendizagem em contexto escolar.

Importa salientar que seria impossível a análise de todos os manuais pelo constrangimento a que estamos sujeitos ao nível temporal e pelo excessivo número de títulos editados.

O nosso *corpus* é, assim, constituído por:

Pereira, Cláudia & Marcelino, António. (2017). *Eureka - Português 2.º ano*. Porto: Areal Editores.

Mota, António José, Lima, Eva, Patronilho Fátima, Santos, Maria M., Barrigão, Nuno & Pedroso, Nuno. (2017). *Top – Português 2.º ano*. Porto: Porto Editora.

Convém referir que os dois projetos em estudo foram sujeitos a revisão científica, estando de acordo com o *Programa e Metas Curriculares*. Assinalam, no seu interior, a certificação, tendo sido avaliados pela Escola Superior de Viseu (Entidade Acreditada para a certificação de manuais escolares), em fevereiro de 2017, e certificados de acordo com a Lei n.º 47/2006 e o Decreto-Lei n.º 5/2014.

### **2.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS DE RECOLHA E ANÁLISE**

No contexto educativo português, é o manual escolar, indiscutivelmente, que orienta o professor e a dinâmica de sala de aula, congregando em si o currículo, conhecimentos e saberes. A consciência da valorização deste objeto pedagógico e do seu papel nos vários domínios curriculares a serem trabalhados com os alunos, em particular, a Educação Literária, domínio central deste trabalho, leva-nos a concordar com Dionísio, quando refere que “o estatuto e as funções reconhecidas do manual permitem tomá-lo como um dos lugares, eventualmente o mais explícito, de construção intencional de uma comunidade leitora.” (2000: 125). Estamos conscientes do valor da leitura como instrumento transversal no currículo e da indissociabilidade entre leitura e escola. Neste sentido, importa perceber de que forma a leitura, especialmente a leitura de literatura para a infância, é tratada nesse recurso pedagógico tão essencial que é o manual escolar.

Sensibilizados para a importância da literatura na infância e conscientes de que “aprender a ler estes textos obriga a saberes intra, extra ou metatextuais que estão para além dos processos básicos de compreensão.” (Dionísio, 2000: 60), debruçar-nos-emos sobre a análise dos questionários que acompanham os textos de potencial receção infantil, indicados pelas Metas Curriculares de Português. Desta forma, tentaremos perceber em que medida as questões permitem a ativação de processos de leitura potenciadores de operações de leitura do texto

literário, sabendo que “a especificidade linguística próprias das questões, a ordem com que ocorrem e a sua reiteração ao longo do manual enformam normas de conduta a ter para com os textos.” (*Idem*: 120).

De acordo com os objetivos delineados, este estudo insere-se num paradigma interpretativo ou naturalista da investigação educacional, com finalidades do tipo descritivo e interpretativo. Como estratégia de investigação, consideramos viável ou plausível optar pelo estudo de caso, já que este “... consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Biklen, 2007: 59). Sendo impossível atender a todos os anos de escolaridade, escolhemos o 2.º ano de escolaridade e apenas dois manuais escolares. O estudo de caso é descrito por Yin como a estratégia para dar resposta às perguntas “como” e “por que”, pois, segundo o autor, estas questões “são mais explanatórias e provavelmente levam ao uso dos estudos de caso, pesquisas históricas e experimentos como métodos de pesquisa preferidos.” (2010:30). Neste sentido, esta estratégia vai ao encontro dos objetivos deste estudo e às questões de investigação anteriormente referidas.

Face aos objetivos e ao quadro ético e conceptual deste estudo de caso, optámos pela análise de conteúdo como procedimento de recolha de dados. Porém, esta expressão, análise de conteúdo, apenas designa “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.” (Esteves, 2006: 107). De acordo com a tipologia de dados utilizada neste estudo, estes são dados invocados pelo investigador pois, segundo Van der Maren, citado por Esteves (2006: 107), estes “são fenómenos que existem independentemente da nossa ação e são dados de observação direta registados em (...) livros ou partes de livros”. A autora defende que este método de recolha de dados se baseia numa questão de redução da informação, sempre seguindo regras bem definidas. Este trabalho de economia permite-nos atingir um nível de compreensão superior dos dados, um nível superior ao que *a priori* se poderia observar. Visa “a produção de inferências e, portanto, a interpretação, e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patente como latentes na comunicação.” (Esteves, 2006: 108). Seja qual for o método ou técnica escolhida, é importante que esta seja posta à contestação e à crítica dos resultados, uma vez que todos os argumentos e objetos em que se fundamentaram foram explicitados. Só isso valida o processo.

Apesar da clássica discussão entre associar a análise de conteúdo à perspetiva quantitativa ou qualitativa, pendemos para a última, uma vez que defendemos uma análise de conteúdo, mais do que descritiva, atenta ao conteúdo.



Para a recolha de dados documentais, utilizaremos grelhas de registo, duas para cada um dos manuais em análise: uma onde constarão descritas as metas curriculares no domínio da Educação Literária e outra onde estarão os cinco processos de leitura descritos neste trabalho. Serão preenchidas e assinaladas conforme se for verificando a presença dos aspetos textuais que cada uma das questões associadas aos textos literários analisados aborda. Neste sentido, pretendemos saber (i) o tipo de abordagem didática que fazem os questionários dos textos literários; (ii) o género de atividades propostas nos questionários dos textos literários dos manuais escolares; (iii) qual o grau de envolvimento do aluno no texto literário; (iv) questões com enfoque nas experiências pessoais e conhecimentos prévios dos alunos.

Acreditamos que surjam alguns constrangimentos, sendo o principal deles as experiências/vivências da investigadora, assim como as suas conceções de leitura e práticas ligadas à exploração do texto literário.

### **CAPÍTULO III**

## **PRESENÇA E TRATAMENTO DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS DO 1.º CICLO**

### 3.1. ANÁLISE DE DADOS

Num primeiro momento desta análise, tentamos compreender a estrutura temática dos manuais, bem como a forma como os domínios<sup>6</sup> se encontram organizados ou separados. Optámos por uma leitura genérica que nos permitiu compreender que, em cada um dos manuais, é dado destaque ao domínio da Iniciação à Educação Literária, quer pela localização na estrutura quer pelo realce visual e icónico dado a estas páginas. Consideramos importante referir que os livros de fichas, livros de oferta ao aluno e outros cadernos de apoio não foram tidos em consideração neste estudo. Atendemos à importância e valor do manual e à obrigatoriedade do seu uso, assim como à sua funcionalidade e centralidade no processo de ensino, algo que não se aplica nem se verifica no caso dos livros auxiliares.

Num estudo mais específico e de forma a orientar e aprofundar esta análise, procedeu-se à elaboração de grelhas de recolha de dados, onde se encontram destacados apenas os textos literários presentes em cada um dos manuais. Considerou-se pertinente analisar cada questionário dos textos, tendo em conta as Metas Curriculares para a Iniciação à Educação Literária e os processos de compreensão de leitura. Deste modo, foram criadas duas grelhas, a saber: uma para a recolha das metas curriculares, indicadas pela editora como alcançadas na exploração dos textos, e outra para o registo dos processos de leitura ativados com os questionários. Nestas grelhas, constam, também, os títulos dos textos literários, o autor, a página, as adaptações e número de questões que acompanham cada um.

Importa referir que, na grelha de recolha de dados dos processos de compreensão de leitura, demos primazia aos três processos que considerámos relevantes na leitura do texto literário, referidos no ponto 1.5 deste trabalho. Consideramos que, face ao objetivo deste estudo, os microprocessos e os processos metacognitivos não são significativos nem conclusivos, visto serem intrínsecos ao ato de ler por parte do leitor fluente e autónomo. A sua ativação não está dependente de questões ou perguntas, não se verificando, portanto, pertinente o seu estudo.

Foi importante, antes de começar a análise dos manuais, conhecer e ler as obras que iriam estar na base deste estudo, julgando ser um conhecimento essencial à nossa investigação, de forma a compreender o que procurávamos e o que idealmente deveria ser encontrado. Consultando a lista de textos e obras para Iniciação à Educação Literária (Anexo 1), concluímos

---

<sup>6</sup> Os domínios para o 2.º ano, segundo o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, são: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática.

que, cumprindo o que preconizam o Programa e as Metas Curriculares, têm de estar presentes, em cada manual, sete dos nove autores sugeridos. Além disso, deverá fazer parte do acervo textual o mínimo de catorze poemas, dois ou quatro contos e cerca de outras cinco narrativas. Ou seja, independentemente do autor escolhido ou do modo/género literários, os alunos do 2.º ano deveriam contactar com, pelo menos, vinte e dois textos literários obrigatórios, sejam eles contos, outras narrativas ou poemas. Esta constatação revelou-se significativa pois, no decurso da breve análise da estrutura e da organização dos manuais, percebemos que nenhum dos livros continha este número de textos. Salientamos, no entanto, que poderão constar nos livros auxiliares. Todavia, não há a garantia de que são explorados ou trabalhados em sala de aula. Como mencionámos, os alunos não são obrigados a possuir esses livros e, assim sendo, o docente também não deverá recorrer a eles.

Debruçando-nos sobre cada um dos recursos pedagógicos em estudo, interessa descrever como estão organizados, de forma a entendermos a sua estrutura e qual o destaque dado ao domínio central deste estudo. Por conseguinte o manual escolar *TOP! 2.º ano Português*, da Porto Editora, apresenta, nas suas primeiras páginas, a estrutura e encontra-se dividido em seis unidades, sugerindo a leccionação de duas unidades por trimestre. A meio de cada unidade, há duas páginas (verso e frente) dedicadas à Iniciação à Educação Literária, espaço onde consta um texto da lista de leitura obrigatória, um questionário de exploração do texto e uma ilustração que ocupa por inteiro as duas páginas<sup>7</sup>. Na sexta unidade, há dois textos neste domínio. Consultando o índice, verificamos que este livro possui cerca de cinquenta e cinco textos, vinte e quatro dos quais têm a marca do PNL, indicando serem, portanto, textos pertencentes às listas do Plano Nacional de Leitura. Estes textos, apresentados como sendo de autores de reconhecida qualidade literária<sup>8</sup>, têm duas ou três questões de antecipação de leitura e exercícios de resposta a questões de diversas tipologias para testar a compreensão leitora.

Centrando-nos nas páginas dedicadas ao desenvolvimento do domínio em estudo, este manual possui um total de sete textos da lista de obras e os questionários de exploração têm entre quatro a seis perguntas. Predominam as cores apelativas das imagens e as ilustrações são, na nossa perspetiva, visualmente cativantes.

No que diz respeito ao manual *Eureka 2.º ano Português*, da Areal Editores, encontra-se organizado em oito unidades, abrindo cada unidade com um texto das obras de IEL. São duas

---

<sup>7</sup> Ver anexo II

<sup>8</sup> Por exemplo, José Jorge Letria, José Fanha, Luisa Ducla Soares, Sophia de Mello Breyner Andersen, entre outros.

páginas (verso e frente) dedicadas a este domínio, nas quais predominam as ilustrações visualmente atrativas, e onde consta um questionário de exploração e uma nota bibliográfica do autor<sup>9</sup>. Este manual possui um total de nove textos literários, estando um localizado no meio da unidade oito, apenas com a indicação de texto de IEL junto à referência bibliográfica. Pelo índice, é possível verificar que possui cerca de cinquenta outros textos. No entanto, é significativa a quantidade que pertence ao Plano Nacional de Leitura, visível através do ícone “Ler +” junto de cada texto.

Procedemos, seguidamente, à recolha dos autores e textos presentes em cada um dos livros de Português. A tabela abaixo, baseada na lista presente no PMCP<sup>10</sup> de 2015, resume o que consta em cada um, permitindo aferir quais os autores e/ou obras em falta, assim como as opções de cada editora.

	Autor(es)	Obras e textos de leitura obrigatória	Manual <i>TOP! Português</i> <i>2.º ano</i>	Manual <i>Eureka!</i> <i>Português 2</i>
1	Adolfo Coelho	“História da Carochinha”, “O rabo do Gato”; “O Pinto Borrachudo”, “O Príncipe com Orelhas de Burro” In <i>Contos Populares Portugueses</i> (escolher 2 contos)	“O Príncipe com Orelhas de Burro”	“O Pinto Borrachudo”
2	Alves Redol	<i>Uma Flor Chamada Maria</i>		“Uma Flor Chamada Maria”
	Ou Papiniano Carlos	<i>A Menina Gotinha de Água</i>	“A Menina Gotinha de Água”	“A Menina Gotinha de Água”
3	Lúisa Dacosta	<i>O Elefante Cor-de-rosa</i>	“O Elefante Cor-de-rosa”	“O Elefante Cor-de-rosa”
4	Manuel António Pina	“A revolução das Letras”; “O têpluquê”; “Gigões e anantes” in <i>O Têpluquê</i>	“A revolução da Letras”	“A floresta das adivinhas”
5	Sidónio Muralha	<i>Bichos, Bichinhos e Bicharocos</i>	“Pato marreco”	“Bichinho-de-conta”
		Ou <i>O Rouxinol e sua Namorada</i> (escolher 8 poemas)		
	Violeta Figueiredo	<i>Fala Bicho</i> (escolher 8 poemas)		

<sup>9</sup> Ver anexo III.

<sup>10</sup> Programa e Metas Curriculares de Português de 2015.

6	Cecília Meireles	<i>Ou isto ou aquilo</i> (escolher 8 poemas)	“Pescaria”	“O último andar”
7	José Eduardo Agualusa	<i>A Girafa que Comia Estrelas</i>		“A girafa que comia estrelas”
		Ou <i>Estranhões e Bizarros</i> (escolher 2 contos)	“A menina que queria ser maçã”	“O inventor”

Quadro 2 - Autores e textos literários presentes nos manuais em estudo.

Como se pode verificar, o contacto com obras de sete autores diferentes encontra-se previsto e poderá ser efetivamente cumprido. Há títulos que não aparecem explorados em nenhum dos manuais como “História da Carochinha”, “Rabo do Gato”, de Adolfo Coelho, assim como os poemas do livro *O Rouxinol e a sua namorada* de Sidónio Muralha e da obra de Vileta Figueiredo, *Fala bicho*.

Existem apenas dois textos literários comuns aos dois manuais: *O elefante cor-de-rosa*, de Luísa Dacosta e *A menina gotinha de água* de Papiniano Carlos.

Em síntese, *TOP! Português 2.º ano* congrega dois contos, duas narrativas e três poemas, enquanto, no *Eureka! Português 2*, encontramos um conto, três narrativas e cinco poemas.

### 3.2. APRECIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS FORMULADOS E A SUA RELAÇÃO COM AS METAS CURRICULARES

Tendo como base as metas curriculares, procedeu-se, de seguida, a uma análise detalhada, de recolha de dados de cada um dos objetos pedagógicos em estudo. Começámos pelo preenchimento da grelha criada para o registo das metas curriculares<sup>11</sup> que cada editora determina como alcançada na exploração de cada texto literário. Deste modo, relativamente ao manual *TOP! Português 2.º ano* da Porto Editora, as metas curriculares estão apresentadas e descritas no manual do professor<sup>12</sup>, para cada um dos textos presentes. A editora atribui a cada um dos textos as metas que se visam atingir com a exploração e o questionário.

Analisando os dados coligidos e expostos no anexo IV, é possível verificar que existem metas que não são alcançadas com o estudo de nenhum dos textos de Iniciação à Educação

<sup>11</sup> Anexo IV.

<sup>12</sup> Guia do professor inserido no manual, numa banda lateral onde estão descritas as Metas Curriculares, sugestões de atividades, atividades sugeridas para Expressões (Musical, Físico-Motora...), os recursos (áudios, fichas...) e as soluções.

Literária, assim como há metas que se mobilizam em quase todos os textos. Sabemos que atingir algumas destas metas depende do modo/género textual e que, na verdade, se afigura difícil mobilizá-las na totalidade em todos os textos.

É notória, neste manual, uma preocupação com o facto do questionário, ainda que curto, permitir a mobilização de algumas das metas, nunca sendo descritas metas e/ou objetivos de outros domínios do Português.

Começando pela meta número 19., ou seja, “Ouvir ler e ler textos literários”, parece-nos que esta poderá ser facilmente alcançada, pois, para além de haver questões onde é dada uma indicação de leitura em voz alta ou silêncio, julgamos ser uma prática presente em sala de aula. Por norma, os alunos são solicitados para a leitura, de forma a dar início a uma exploração de texto. No entanto, em dois dos questionários analisados, este aspeto encontra-se explícito:

[1] “Lê o texto. Sublinha os versos que, numa leitura em voz alta, poderias ler com diversos tons de voz.” (p.24)

[2] “Lê o poema com um colega, alternando verso a verso.” (p.56)

Relativamente à meta curricular com o número 20., ou seja, “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, constatou-se que, no caso concreto da alínea 20.1., “Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações”, apesar desta surgir descrita em cinco textos, não existe qualquer pergunta que a mobilize, apelando, talvez, à intervenção do professor aquando da exploração. Verificou-se que a alínea 20.3., “Interpretar as intenções e as emoções da personagem da história”, não se apresenta descrita em nenhuma das obras em estudo. Consideramos uma meta importante numa exploração de texto literário pela relação de proximidade que se deveria criar entre o leitor e o texto, colocando, assim, o aluno no lugar da personagem, experimentando emoções e desenvolvendo competências de criticidade.

“Fazer inferências (de sentimento-atitude)”, meta curricular 20.4, é a única que se verifica contemplada em todos os textos literários em estudo, pela importância do desenvolvimento desta competência. O aluno terá de recorrer à sua representação do mundo e retirar do texto um sentido para além do que está escrito:

[3] “Na tua opinião, o que terá sentido o dono do boneco com o que o pato fez?”  
(p.24)

Compreendendo a definição de inferência e que tipo de questão mobiliza esta meta, não consideramos que esta possa vir a ser alcançada em todos os textos, de acordo com os questionários analisados.

O reconto de uma história revela-se importante nos processos cognitivos. Porém, esta tarefa não se prevê ser executada na maioria dos questionários de exploração. A meta 20.5 “Recontar uma história ouvida ou lida.” surge uma vez, associada ao único conto deste manual, observando-se um resumo, apenas, de uma parte do texto. O aluno não mobiliza todas as ideias principais do texto, pelo que esta meta curricular, na nossa perspectiva, não será plenamente alcançada.

Outra das metas que não está contemplada em nenhum dos textos e que nos parece bastante importante é a meta 20.6 “Propor alternativas distintas: alterar características das personagens.”. Com efeito, a partir da concretização de um exercício de transformação ou recriação, retomam-se as figuras que atuam no texto, assimila-se, com mais propriedade, o seu retrato, facilita-se o contraponto e estimula-se a imaginação.

A meta curricular 20.7 “Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.” associa-se apenas a um dos títulos dos textos em estudo e, no nosso ponto de vista, não há nenhuma questão que vá ao encontro do que a meta define. Assim, o aluno não é estimulado a criar, a inventar, a reaproximar-se e simultaneamente a afastar-se imaginativamente do que leu, além de, em certa medida, não exercitar a sua capacidade ou competência narrativa.

Conscientes da importância da leitura, do gosto de ler e da apreciação estética, ficamos surpreendidos quando verificamos que as metas curriculares 21. “Ler para apreciar textos literários.” e 22. “ Ler em termos pessoais.” não surgem descritas em nenhum dos textos literários. Seria importante existir nos questionários orientações que permitissem a exploração de outros textos, de forma mais dirigida e intencional.

As metas 23.1 “Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.” e 23.3. “Contar pequenas histórias inventadas.” não surgem contempladas em nenhum dos textos, pois os géneros textuais apresentados não favorecem a sua dinamização.

Este manual possui três poemas no domínio da Iniciação à Educação Literária e, no entanto, em nenhum surge uma questão que mobilize a meta 23.2 “Dizer pequenos poemas memorizados”. Apesar de estar descrita em três dos textos, um dos quais uma narrativa, o questionário de exploração não apresenta nenhuma sugestão que se enquadre na descrição da



meta. Uma vez mais, julgamos depender do professor o seu alcance, através de exercícios por si formulados autonomamente.

Por fim, verifica-se, uma vez mais, que as metas 23.4 “Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).” e 23.5 “Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.” necessitam, na maioria dos textos, do professor para a sua concretização. Apenas no texto “A menina que queria ser maçã”, surge uma questão que leva o aluno a escrever um pequeno texto:

[4] “Imagina que a Joanhinha alcançou o seu objetivo –ser maçã.

Escreve um texto sobre esse acontecimento, referindo o que lhe aconteceu, se gostou de ser maçã ou se quis voltar a ser pessoa. (p.81)

É um facto que o professor tem um papel essencial na concretização das metas. Na verdade, socorrendo-se do guia do professor, o docente tem à mercê várias sugestões e material que o auxilia nesta tarefa. Consideramos também que se afigura complexo atingir tantas metas curriculares com tão poucos textos e com questionários visivelmente curtos. Apesar de apresentarem entre quatro e seis metas atingidas/a atingir por texto literário, concluímos que os questionários não mobilizam a maioria.

Relativamente ao manual *Eureka! Português 2*, da Areal Editores, não nos foi possível sintetizar e analisar as metas curriculares que se preveem alcançadas com os textos seleccionados. Não existe registo para consulta das metas mobilizadas, assumindo-se apenas, em formato digital na sua plataforma, que, para cada um dos textos literários, as metas propostas a serem alcançadas são todas as previstas para a Iniciação à Educação Literária. Neste domínio, não houve seleção de metas que estivessem de acordo com os questionário ou vice versa, atribuindo-se, em todas as planificações das unidades, o alcance na exploração dos textos literários.

### **3.3. APRECIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS FORMULADOS E DA SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**

Na análise dos questionários, tendo por base os processos de leitura, tal como já referimos, centrámo-nos em apenas três dos cinco processos descritos pela investigação. Espera-se que as questões permitam uma reação emotiva e afetiva do aluno, acionando uma resposta

estética e uma mudança e/ou reflexão sobre a visão que o leitor tem acerca do mundo que o rodeia.

Neste sentido, e conscientes do que procurávamos, iniciamos a análise e preenchimento das grelhas construídas para esta recolha. Começamos, pois, este estudo dos questionários pelo manual *TOP! Português 2.º ano*. Como é possível verificar no anexo V, de forma geral, pelo menos, um processo de leitura é mobilizado, pelos questionários que acompanham os textos literários presentes no domínio da Iniciação à Educação Literária. No entanto, dado o número de questões por texto, parece-nos demasiado reduzido e redutor o facto de existir tão poucos processos de leitura mobilizados, face aos objetivos essenciais da Educação Literária.

O texto “Pato marreco”<sup>13</sup>, da coletânea poética *Bichos, bichinhos e bicharocos*, de Sidónio Muralha, apresenta um questionário com seis questões, três das quais enquadram-se no que consideramos ser mobilizador do processo elaborativo ou de elaboração. Analisemos:

[5] Na tua opinião, o que terá sentido o dono do boneco com o que o pato fez?

[6] Desenha o teu brinquedo preferido.

[7] Completa as frases de acordo com o brinquedo que desenhaste. (...)

Estas questões permitem um envolvimento do leitor com o texto, quer no levantamento de hipótese [5], quer na resposta afetiva que o aluno tem que dar sobre o seu brinquedo preferido [7]. Este texto literário aborda o facto de a personagem ficar sem o seu boneco preferido, algo que a deixou muito aborrecida. O tema, por si só, sugere, à partida, uma simpatia do aluno por esta personagem, conseguindo se colocar no lugar dela quando incitado a descrever o que ela terá sentido. A partilha de um símbolo afetivo [6], como é o caso do brinquedo preferido, desperta uma postura ativa perante o texto. Reforçamos, contudo, que as outras três questões pertencentes a este questionário não se enquadram em nenhum dos processos de leitura.

Relativamente ao texto literário “Pescaria”, de Cecília Meireles, pertencente à obra *Ou isto ou aquilo*, está acompanhado por um questionário composto por cinco perguntas. No entanto, parece-nos que apenas uma se verifica ativadora do processo elaborativo.

[8] Assinala com X a imagem que ilustra melhor a afirmação do poeta:

“Chora a espuma pela areia,

---

<sup>13</sup> Ver texto e questionário no Anexo II

na maré cheia.”

Nesta questão, é necessário que o aluno recorra às suas representações do mundo e à formação de imagens mentais, para escolher qual das duas opções se adequa à afirmação. As suas vivências e conceitos são mobilizados com a expressão “maré cheia”, pois, só recorrendo a eles, poderá escolher a melhor opção.

No que concerne ao texto de José Eduardo Agualusa, “A menina que queria ser maçã”, presente na obra *Estrahões & Birrazocos*, este conta-nos a história de uma menina que sempre que lhe perguntavam o que gostaria de ser assim que crescesse, ela respondia que queria ser maçã. A proximidade da problemática com o universo infantil potencia um “se rever” na personagem, visto os leitores infantis serem frequentemente questionados sobre o que gostariam de ser quando crescessem. O questionário de exploração deste texto surge composto por seis questões, três delas orientadoras para a mobilização de processos elaborativos:

[9] O que pensas do desejo da Joanelha?

[10] Se um dia te tornasses num fruto, qual gostarias de ser? Porquê?

[11] Provavelmente, também já te perguntaram o que gostarias de ser quando fores grande. Pensa na profissão que gostarias de ter e apresenta-a aos teus colegas (...).

A originalidade da profissão que a personagem do texto deseja ter atribui uma componente fantasiosa a algo muito característico da vida infantil. Ao ser questionado para opinar sobre o desejo da menina Joanelha [9] o aluno tem de formular uma opinião, um juízo crítico, um argumento, mobilizando os seus conhecimentos prévios, envolvendo-se, assim, com o texto e com o tema. A questão indicada em [10] permite a formação de imagens mentais, tendo por base os gostos e apreciações do leitor, pois a justificação da resposta tende a apelar às preferências pessoais do aluno. Dificilmente, escolherá um fruto que não aprecia ou que não goste.

Uma resposta afetiva é despertada, também, com a questão apresentada em [11], na qual os alunos, de forma pessoal, baseando-se nos seus gostos e preferências, e no que desejam para si, partilham o que sonham ser.

Seguidamente, o texto “A revolução das letras”, de Manuel António Pina, pertencente à obra *O têpluquê e outras histórias*, surge acompanhado por quatro questões. Apenas uma ativa o processo elaborativo.

[12] Imagina que as letras se revoltam. Ilustra a situação.

Esta questão incentiva a uma continuação do texto através da imagem. Prever e levantar uma hipótese de uma situação implica a formação de uma imagem mental dos acontecimentos que serão explicitados numa ilustração.

Prosseguimos esta recolha de dados com um excerto da obra de Luísa Dacosta, *O elefante cor-de-rosa*. Neste caso, das cinco questões apresentadas, apenas uma ativa um processo de leitura, ou seja, o processo integrativo.

[13] Achas que o elefante cor-de-rosa sabia que a flor ia morrer? Justifica a tua resposta.

Esta obra literária aborda o tema da morte. No entanto, visto ser apenas um curto excerto, não é possível o leitor ter a ideia do que se passa com a personagem principal do texto. Contudo, é possível perceber que algo vai acontecer, que alguma coisa se altera, lendo os dois últimos parágrafos deste excerto. Com a questão acima citada, o aluno necessita de inferir sobre o que leu e aplicar conhecimentos sobre o mundo. Ou seja, o leitor precisa de saber que, quando uma flor murcha, o destino mais certo é a morte da planta. Perante a referência que o elefante “sentiu uma esquisita sensação” e logo a seguir a flor murchou, esta combinação permite que o leitor ative uma inferência atitude-sentimento, sendo necessário ir além da superfície do texto.

*A menina gotinha de água*, de Papiniano Carlos, não apresenta no seu questionário de exploração de texto, questões que mobilizem qualquer processo de leitura. Os objetivos das questões estão direcionados para a interpretação do texto, procura e recolha de informação, alcançando pontos de outros domínios do Português.

Por último, presente neste manual escolar em estudo, surge-nos o conto popular de Adolfo Coelho intitulado “O príncipe com orelhas de burro”. O questionário de exploração deste conto tem quatro questões, porém, só uma nos parece ser mobilizadora do processo elaborativo. Observemos:

[14] O que pensas que poderá vir a acontecer se o barbeiro contar o segredo?

O segredo, na idade infantil, é difícil de guardar, tal como acontece com a personagem do texto, que se mostra desejosa de partilhar algo tão importante. No entanto, caso o faça saberá que o seu destino passará por uma punição por parte do rei. Este excerto não permite ao leitor aceder ao desfecho da história, surgindo, então, esta questão que incentiva a que o aluno faça uma previsão, levantando uma hipótese do que aconteceria ao barbeiro, caso não cumprisse a sua promessa de segredo, mostrando, assim, uma postura ativa perante o texto.

Terminada a análise dos textos e da grelha de recolha de dados do primeiro manual em estudo, procedemos à mesma análise no manual *Eureka! – Português 2*, da Areal Editores. Observando a grelha, presente no Anexo V, é possível concluir que os questionários que acompanham os textos de Iniciação à Educação Literária não são mobilizadores de processos de leitura, focando-se, possivelmente, no alcance de objetivos de outros domínios. No entanto, observemos cada um dos textos de forma a compreendermos e podermos refletir sobre quais os propósitos a que se propõem.

O primeiro texto que nos surge localizado nas páginas destinadas à Iniciação à Educação Literária é *O elefante cor-de-rosa*, de Luísa Dacosta<sup>14</sup>. Para além de ser, na nossa opinião, um excerto muito curto, as duas questões que o acompanham incitam apenas a que o aluno procure informação de forma a assinalar a opção correta. São questões de escolha múltipla que não ativam os processos de leitura em análise, focando-se, apenas, em detalhes de interpretação que consistem na aplicação de informação no texto.

Seguidamente, da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, apresenta-se o poema “O último andar”, que, mesmo estando acompanhado por quatro questões de exploração, em última instância, o seu propósito parece ser, apenas, trabalhar questões de interpretação e compreensão leitora. Todas as perguntas apresentam opções de escolha múltipla, bastando, apenas, a consulta e procura de informação para responder.

“A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa, inicia a unidade 3 deste manual. É um excerto com supressões, com apenas dois parágrafos, que não faz jus à reconhecida qualidade desta obra, parecendo-nos demasiado redutor. As questões que o acompanham, uma

---

<sup>14</sup> Ver anexo III.

vez mais, tendem para a consulta e procura de informação no texto, não se verificando a mobilização dos processos de leitura.

O “Bichinho-de-conta”, de Sidónio Muralha, retirado da já referida obra *Bichos, bichinhos e bicharocos*, tem no seu questionário quatro perguntas, três das quais direcionadas para uma procura de informação no texto e uma para aplicação de conhecimentos de gramática (antónimos).

No mesmo sentido, também se encontra o poema “Uma flor chamada Maria”, de Alves Redol, que surge, apenas, com uma questão de interpretação voltada para consulta do texto e associação de ações às personagens, descritas no poema.

Acompanhados por duas perguntas, o conto popular “O pinto borrachudo”, de Adolfo Coelho, e o poema narrativo “A menina gotinha de água”, de Papiniano Carlos, seguem a mesma linha de todos os textos já referidos, prevendo apenas a consulta do texto e escolha das hipóteses dadas.

O último texto das páginas dedicadas à Iniciação à Educação Literária é o poema “A floresta das adivinhas”, de Manuel António Pina, que apresenta no seu questionário de exploração quatro perguntas, de escolha múltipla, com foco na compreensão leitora e recolha de informação no texto.

Verifica-se, assim, que nenhum dos textos literários presentes nas páginas destinadas ao domínio da Iniciação à Educação Literária mobiliza os processos de leitura em estudo, atendendo apenas a objetivos de outros domínios do Português. Contudo, parece-nos importante referir que, neste manual escolar, na unidade 8, localizado fora das páginas de IEL já referidas, surge um texto de José Eduardo Agualusa, da obra *Estranhões & Bizarrocos*, pertencente à lista de leituras obrigatórias. Com o título “O inventor”, este texto apresenta no seu questionário uma pergunta que, a nosso ver, mobiliza os processos elaborativos. Analisemos:

[15] Se tivesses possibilidade, que coisa impossível gostavas de inventar?  
Apresenta uma razão para a tua escolha.

Perante esta questão, o aluno coloca-se no lugar desta personagem que cria coisas impossíveis, recorrendo à sua representação do mundo, à imaginação e à criatividade. Conseguir criar algo que, no mundo real, é impossível faz parte de todo o imaginário infantil. O aluno “veste” o papel deste inventor e, recorrendo aos seus mais íntimos desejos e sonhos, partilha a sua ideia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O contacto com obras, textos e autores de comprovado valor literário é, atualmente, mais evidente, acessível e reconhecido como fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Os contos, por exemplo, compreendem os medos e as amarguras típicas da infância, ajudando implicitamente e de uma forma “filtrada” (em concreto, pela ficção) a encontrar a solução para o problema que, muitas vezes, as crianças vivem no mundo real. A identificação com a personagem, com as suas vivências, medos e superações fomenta um crescimento real, que, frequentemente, só necessita de um exemplo para se ultrapassar ou transpor.

A família e a escola afiguram-se mediadores privilegiados no estabelecimento deste contacto, inculcando, paralelamente, os hábitos de leitura e prazer de ler. Idealmente, o interesse e o hábito de ler iniciam-se, desde cedo, em casa e aperfeiçoam-se na escola. Num mundo onde a tecnologia é dominante e fascinante, cativar para a leitura e para o prazer de ler torna-se uma batalha dura, da qual o livro sai imensas vezes derrotado.

A escola, enquanto instituição basilar na formação e desenvolvimento do aluno, tem reconhecido e valorizado, ao longo dos anos, as diferentes funções, modalidades e propósitos de leitura, esforçando-se na criação de projetos, dinamização de bibliotecas, atividades de leitura diversas, entre outros. O contacto com autores de qualidade literária e textos literários significativos para a infância são fundamentais para a formação do leitor competente.

Neste sentido, as diretrizes governamentais salvaguardam a sua parte, indicando, em documento oficial, quais os autores e obras com os quais os alunos de cada um dos anos do ensino básico devem contactar. A criação do domínio da Educação Literária é um reflexo dos tempos de mudança e da valorização da importante e plural função que a literatura desempenha na infância. Estas orientações devem ser seguidas pelas escolas e professores de forma a proporcionar a cada aluno o acesso a textos literários de qualidade, aumentando, assim, o seu património linguístico e cultural. Trata-se, na verdade, de uma medida que, assentando no pressuposto da diversidade (note-se que os textos previstos para leitura, além de pertencerem a modos/géneros/subgéneros literários distintos, são de autores não apenas portugueses e lusófonos, mas de outras latitudes), possibilita a todos os alunos conquistarem ou construírem, com tais leituras, um repertório comum, um conjunto de leituras mínimas, concretizadas por todos aqueles que frequentam as escolas portuguesas. Não deixando de ser um procedimento normativo ou obrigatório que poderá coartar a liberdade de seleção textual a exercer pelos docentes, a verdade é que as leituras propostas são interessantes e deverão ser entendidas como “mínimas”



ou pontos de partida para outras, se se optar por substantivar pedagogicamente o princípio da intertextualidade, ou seja, se se aceitar que um texto reclama a presença de outro(s) texto(o).

Perante todas as funções e tarefas, a par do currículo extenso que o professor tem de lecionar, o manual escolar mostra-se o objeto pedagógico mais significativo e orientador na sala de aula, facilitando, em certa medida, o acesso a tais textos. Nele se congregam todas as diretrizes e orientações governamentais, nomeadamente neste recente domínio da Educação Literária, definindo, sem dúvida, as práticas de ensino e influenciando a natureza das aprendizagens e a construção dos conhecimentos.

Neste sentido, com este trabalho, intentámos analisar de que forma a Educação Literária está presente nos manuais, que género de literatura para a infância eles agregam e qual o tratamento dado na exploração de um texto literário, sabendo que, tal como nos tem mostrado a investigação, “o manual é uma voz com poder para estabelecer o *corpus* e as normas de comportamento face aos textos, em consequência, configurando as capacidades de os compreender e interpretar e a vontade de os ler.” (Dionísio, 2005: 35).

Conscientes da centralidade do manual nas intervenções pedagógicas, competiu-nos compreender em que medida a leitura destes textos no manual escolar promove o envolvimento do leitor, a mobilização de imagens e representações do mundo, bem como a interação com o texto e com as personagens. Importa verificar até que ponto o questionário de exploração do texto literário se afasta da tradicional compreensão leitora, que consiste na simples procura e recolha de informação, sem nunca envolver afetivamente o aluno com o texto.

Este estudo, feito sob duas perspetivas, uma tendo por base as metas curriculares para o domínio da Educação Literária, outra tendo como referente os processos de leitura, culminou numa recolha de dados que nos permitem efetuar algumas generalizações. Assim sendo, começamos por concluir que ambos os manuais em análise se revelaram redutores neste domínio, pois, se o documento oficial estipula o contacto com vinte e dois textos literários, encontrar, nestes, somente sete ou oito parece-nos escasso. Além disso, os excertos presentes nos manuais apresentam-se demasiado curtos, principalmente nas narrativas, revelando-se descontextualizados, não conferindo ao texto o valor literário merecido. Também, os questionários de exploração que acompanham cada um dos textos mostraram-se demasiado concisos ou breves para permitir alcançar as metas deste domínio do Português.

Verificou-se, ainda, que, em nenhum dos objetos em estudo, constava a presença dos títulos: “História da Carochinha” e “O rabo do gato”, de Adolfo Coelho, “O rouxinol e a sua namorada”, de Sidónio Muralha, nem os poemas da autora Violeta Figueiredo, do livro *Fala bicho*.

Considerou-se como aspeto positivo o destaque icónico e visual dado a estas páginas, assim como a sua localização na estrutura do manual. Na verdade, na nossa opinião, a configuração gráfica ou o *design* dos volumes analisados evidencia cuidado, podendo desempenhar uma relevante função na captação da atenção do aluno. Contudo, em nenhum momento, este aspeto é salientado ou o aluno é incentivado a interagir com a componente visual, seja por apreciação fruitiva seja pela análise objetiva do que consta na ilustração. Parece-nos, de certa forma, que a parte icónica está menosprezada, apesar da sua notória valorização na literatura para a infância, como refletimos no primeiro capítulo deste estudo.

Outro aspeto que nos foi possível observar e concluir foi o facto de não existirem propostas de atividades de pré-leitura em nenhum destes textos. Sabemos que estas atividades se tornam significativas no auxílio da compreensão do texto, começando aqui a interação do leitor com a história, como, por exemplo, através de previsões e antecipações a partir do título ou ilustração, assim como na ativação de esquemas e imagens mentais. A intertextualidade com os textos literários, através dos recursos icónicos e verbais, permitem condições para o alcance da interpretação dos sentidos dos textos. Consideramos que através das atividades de pré-leitura seria possível alcançar mais Metas Curriculares e ativar outros processos de leitura.

De modo mais particular, o manual *TOP! Português 2.º ano* apresenta somente sete textos literários, de diferentes autores, dos quais três são poemas, um conto e três narrativas. Não são referidas as adaptações feitas nestes textos, o que nos parece desadequado, visto ser importante que estes registos existam, junto às referências bibliográficas, para que os alunos entendam que aquilo que estão a ler não é a obra, mas apenas um excerto ou uma parte. Positivamente, destaca-se o guia do professor, presente no manual de oferta ao docente, pelas sugestões de atividades noutras áreas curriculares, sempre com o texto literário em estudo como base. Encontram-se, também, sugestões de exploração da obra, outros recursos presentes nos livros de oferta ou de fichas, áudios, aos quais o docente poderá recorrer de forma a aplicar e a dinamizar nas suas práticas.

Do ponto de vista das *Metas Curriculares*, este recurso pedagógico explicita as metas intrínsecas a cada texto, demonstrando algum cuidado ou, pelo menos, intenção na escolha de texto, pergunta e objetivo. Observa-se, neste manual, a intenção de (fazer) seguir os referenciais

emanados pelo Ministério da Educação, procurando orientar, o mais possível, o docente. No entanto, após a recolha e análise, observou-se que há metas que surgem, que não poderão vir a ser alcançadas, pois não há questão que as mobilize. Contudo, no guia do professor, tal como já referimos, surgem sugestões de atividades e recursos a que o professor pode recorrer, sem obrigatoriedade, e que poderão permitir o alcance dessas metas. Importa, ainda, refletir que, nesta relação metas/questões, não sentimos concordância entre ambas, parecendo até, de certa forma, desajustado o número de questões apresentadas nos questionários face ao número de metas a serem alcançadas. Ou seja, encontram-se questionários com mais questões do que metas, o que indica que existem perguntas a mobilizar a mesma meta. E o contrário também se verifica, ou seja, mais metas a atingir do que questões, indicando que há metas que são mobilizadas através de mais de uma pergunta.

Os questionários deste manual, como já foi referido, revelaram-se excessivamente curtos, embora incluam, quase sempre e pelo menos, uma pergunta mobilizadora de metas ou processos de leitura. Foi possível verificar que as questões que implicavam o envolvimento do leitor surgiam sem solução ou sugestão de resposta, no guia do professor. Este indicador permite inferir que a resposta é totalmente direcionada ao aluno, às suas opiniões e conceções, demonstrando que a sua realização não depende da procura de informação presente no texto.

Do ponto de vista dos processos de leitura, o processo de compreensão de leitura mais vezes mobilizado foi o processo elaborativo que assenta na formação de imagens mentais, dar opinião, assim como levantamento de hipóteses. Esperávamos encontrar o processo integrativo mais vezes ativado, visto em todos os textos estar previsto a mobilização da Meta Curricular 20.4 “Fazer inferência (de sentimento-atitude)”, visto o mecanismo mais significativo deste processo ser a inferência. Porém, apenas se verificou uma vez mobilizado, o que nos sugere alguma incoerência entre o que se propõe alcançar e o que realmente é possível. Apuramos, também, que os macroprocessos não foram operacionalizados em nenhum dos textos. Não surgem questões que remetam para o sentido global do texto ou a ideia central da história, assim como para mensagem que o autor intentava transmitir. Desta forma, não se deu lugar à criação da empatia leitor/texto, à identificação com as experiências e vivências da personagem, que permitissem ao aluno uma construção do mundo que o envolve. Contudo, gostamos de acreditar que o professor, enquanto mediador privilegiado, incluía nas suas exploração certos aspetos que não se encontrem referidos.

O outro manual que fez parte desta análise, *Eureka! Português 2*, comparativamente ao já analisado, revelou-se ainda mais limitador ou, mesmo, pobre no domínio do tratamento da Educação Literária. Este recurso é composto por nove textos literários: três narrativas, cinco poemas e um conto popular. Todos os textos referem as adaptações sofridas, aspeto importante e positivo, para que o aluno se familiarize com a linguagem (por exemplo, adaptado, excerto, excerto com supressões...) e o que ela significa, entendendo que nos manuais surgem somente partes de uma obra literária.

No manual do professor, de oferta ao docente, existe, também, em cada página, o “Exclusivo Professor”, onde se encontram as soluções das questões e algumas orientações de recursos e atividades. No entanto, estas orientações são escassas e surgem descontextualizadas, sem apresentar qual a área curricular que se pretende dinamizar. Para estes textos literários, surge a indicação de haver uma ficha de leitura que, em alguns casos, só poderá ser realizada, tal como surge referido no “Exclusivo Professor”, com a leitura integral da obra. Nestas condições, apresentam-se, por exemplo, *O elefante cor-de-rosa* e *A girafa que comia estrelas*, importando referir que os excertos são relativamente curtos e redutores face à dimensão e à qualidade literária da obra integral. Nesta zona exclusiva do professor, surge também a indicação de que, para se cumprir todas as metas, é necessário o estudo de outros textos, como é o caso do poema de Cecília Meireles, “O último andar”, do livro *Ou isto ou aquilo*, onde aparece a indicação “Para cumprir o estipulado nas Metas, abordar mais cinco poemas desta obra...”. Apontámos, assim, a importância que este manual atribui ao papel do professor na mediação e dinamização do texto literário na sala de aula.

Com base no estudo dos questionários que acompanham os títulos destacados, é possível afirmar que estes se apresentam exageradamente curtos, o que nos leva a concluir que dificilmente as Metas Curriculares, ou parte delas, sejam passíveis de ser mobilizadas. Verificamos, ao longo desta análise, que as questões se focavam em competências e descritores de outros domínios do Português, predominando tarefas de procura e seleção de informação no texto, com base na compreensão e interpretação leitora. Reforçamos esta ideia, quando chegamos à conclusão que não se encontravam nos questionários perguntas de resposta aberta, predominando questões de escolha múltipla. Este indicador foi fundamental para perceber que os propósitos destes questionários visam, unicamente, a recolha de informação contida no texto. Perante esta conclusão e sabendo que este tipo de questão não favorece a natureza exploratória do aluno, a mobilização e expressão de opiniões ou ideias pessoais, dificilmente os processos de

compreensão de leitura poderão ser ativados. Estes têm como premissa o envolvimento do leitor com o texto o que não se verificou em todos os textos literários presentes nas páginas dedicadas à Iniciação à Educação Literária.

Importa refletir, ainda, que a atribuição de todas as Metas Curriculares aos textos literários em estudo revela pouco cuidado na criação e construção deste domínio. Perante a quantidade e tipologia de perguntas que acompanham os títulos, é evidente que, nestes títulos em específico, não se alcançam as metas deste domínio.

Diante das afirmações registadas e em jeito conclusivo, consideramos que ambos os objetos em estudo não se adequam nem valorizam o domínio da Educação Literária, na medida que se preconiza e que se considera ideal. Com este estudo, juntamente com outros de outra natureza, pretende-se promover a reflexão sobre diminuto contributo dos manuais escolares na promoção e concretização deste domínio. Parece, por conseguinte, comprovar-se que estes recursos pedagógicos necessitam de ser reformulados e construídos, de forma a contribuírem significativamente no alcance das metas definidas e na ativação dos processos de leitura essenciais na infância e nas experiências dos leitores.

A investigação tem dado provas da importância do envolvimento do aluno com o texto literário, através da apresentação de opiniões ou juízos de valor, da inferência, de se colocar no lugar da personagem, na formação de imagens mentais. Neste sentido, é redutor circunscrever a exploração deste género de literatura à extração de informação explícita e procura de informação, sem nunca fomentar a interação do leitor com a obra.

Salvaguardamos o facto de este trabalho se basear em dois manuais de um só ano de escolaridade, pelo que as conclusões efetuadas não são passíveis de generalizações a outros manuais. No entanto, acreditamos que a informação produzida neste estudo possa vir a permitir uma maior consciencialização junto das editoras e dos professores, assim como incentivar o desenvolvimento de outras investigações e estudos sobre o domínio da Educação Literária noutros manuais escolares.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Araújo, M. (2008). *A emancipação da literatura infantil*. Porto: Campo das Letras.
- Azevedo, F. (1999). Língua materna, mestria linguística e manuais escolares. In R. V. Castro, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (orgs.), *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 89-93). Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2002). O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo: da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In A. Marco et. al. (org.). *Congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 7, Santiago de Compostela, 2002 : actas.*(pp. 253-260). A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- Azevedo, F. (org.). (2006). *Língua Materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (org.). (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, Fernando. (2010). Da luta entre o bem e o mal, as crianças são sempre vencedoras In Azevedo, F. (coord.) *Infância, memória e imaginário: ensaios sobre a literatura infantil e juvenil*. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (org.). (2013). *Didática e práticas. A língua e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Balça, A. e Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. In *Revista Linhas*, 37, 131-153. Consultado em julho, 30, 2019 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>
- Balça, A. (2007) Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In: AZEVEDO, Fernando. (Coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*.(pp.131-148). Lisboa: Lidel.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Brandão, T. (2012). *O contributo do manual escolar para a clarificação dos processos de leitura do texto literário*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cerrillo, P. (2005). *Literatura Infantil y Mediación Lectora* – apresentação policopiada correspondente à conferência proferida no Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, no dia 09/04/2005.
- Cerrillo, P. (2000). Literatura popular de tradición infantil: la palabra viva. in Cerrilo, P. e Padrino, J. (coord.) *Presente y future de la literature infantile*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Compagnon, A. (2010). *Para Que Serve a Literatura?*. Porto: Deriva.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel
- Dinorah, M. (1995). *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras no manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- D.G.E. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado em fevereiro, 10, 2019 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, Jorge. e Pacheco José. (org). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1979). *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, J. A. (n/d). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura* - disponível no portal do projecto Gulbenkian/Casa da Leitura. Consultado em março, 21, 2019 em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz\\_indices/001421\\_lit.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/001421_lit.pdf)
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura* (M. J. Frias, Trad.). Porto: Edições Asa.



- Guimarães, F. (2009). *A importância de ser professor no 1.º ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares*. Consultado em maio, 25, 2019 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10328/1/IIJornadasEduca%C3%A7%C3%A3o-Fafe.pdf>
- Herdeiro, M. B. (1980). Dimensão pedagógica da leitura. *in AA.VV.. Problemática da Leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: INIC, pp. 35-47.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Leite, C. e Rodrigues, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- López Molina, J. (2004). Por una educación literaria a partir de la LIJ *in CLIJ – Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 167, 13.
- Martins, I., & Saro, J. (2013). O contributo da Biblioteca Escolar (BE) na promoção da leitura em articulação com os novos programas de português: perspetivas e desafios. *In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 283-302). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho
- Mesquita, A. (2010). Memória de um cavaleiro de pau *In Azevedo, F. (coord.) Infância, memória e imaginário: ensaios sobre a literatura infantil e juvenil*. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Riscado, L., & Veloso, R. (2013). Leitura e literatura infantil. *In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.). Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. (pp. 303-309). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Roig Rechou, B. A. (2008). Educación Literaria e Historias Literarias in *A Mi Dizen Quantos Amigos EY – Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro*. (pp.333-342). Santiago de Compostela: USC.
- Silva, S. R. (2005a). *Dez Reis de Gente ... e de Livros. Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2005b). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. In Viana, F.L.; Martins, M. E Coquet, E. (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente 5*. (pp.129-138). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Consultado em abril, 10, 2019 em [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org).
- Silva, S. R. (2009). “Formação Literária e Mediação Leitora.” In Malasartes Cadernos de Literatura Infantil para a Infância e a Juventude, 17, 24-28.
- Silva, S. R. (2010). *Encontros e reencontros. Estudos sobre literatura infantil e juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, M. M. e Mociño, I. (coord.) (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva Editores.
- Silva, M. C. (2013). Animador de leitura, um novo perfil docente. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. (pp. 310-323). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. In *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1. Consultado em abril, 16, 2019 em <https://core.ac.uk/download/pdf/55630049.pdf>.
- Sousa, M. E. (1999). O livro no jardim de infância e Para a família... em família... in *Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*. 1. 25-26. Porto: Campo das Letras.

- Sousa, M. E. (1999). A formação de leitores – o contributo do manual escolar. Um olhar através de um manual de Língua Portuguesa do 1º C. E. B. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 507-513). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Torres Santomé, J. (2010). *O Cavalo de Tróia da Cultura Escolar*. (J. M. Paraskeva & I. V. Costa, Trad.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Veloso, R. e Riscado, L. (2002). Literatura infantil, segredo e brinquedo. In *Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*. 10. 26-29. Porto: Campo das Letras.
- Viana, F. (2005). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir in *Educação e leitura: Actas do seminário*. Esposende. Consultado em abril, 30, 2019 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11786/1/Do%20aprender%20a%20ler%20ao%20gostar%20de%20ler.%20Um%20caminho%20a%20descobrir..pdf>.
- Viana, F. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição in Silva C., Martins M. e Cavalcanti J. (Coord.) *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. (pp. 11-17). Porto: Departamento de Formação em Educação Básica, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em maio, 15, 2019 em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1202/1/boas\\_pagina\\_o\\_TR.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1202/1/boas_pagina_o_TR.pdf).
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: BOKMAN. 4ª Edição.

### **Referências bibliográficas dos manuais em estudados:**

- Mota, A. J., Lima E., Patronilho F., Santos M. M., Barrigão N., Pedroso N. (2017). *TOP! Português 2.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Pereira C., Marcelino A. (2017). *Eureka! Português 2*. Porto: Areal Editores.

## **ANEXOS**

## Anexo I

### LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 2.º ANO

- |   |  |  |                     |
|---|--|--|---------------------|
| 1 | Adolfo Coelho                          | "História da Carochinha", "O rabo do Gato", "O Pinto Borrachudo", "O Príncipe com Orelhas de Burro" in <i>Contos Populares Portugueses</i> | (escolher 2 contos) |
| 2 | Alves Redol<br>OU<br>Papirião Carlos   | <i>Uma Flor Chamada Maria</i><br><i>A Menina Gotinha de Água</i>   |                     |
| 3 | Luísa Decosta                          | <i>O Elefante Cor-de-rosa</i>  |                     |
| 4 | Manuel António Fina                    | "A revolução das Letras", "O têpluquê", "Gigões e anantes" in <i>O Têpluquê</i>  |                     |
| 5 | Escolher 8 poemas das seguintes obras: |  |                     |
|   | Sidónio Muralha                        | <i>Bichos, Bichinhos e Bicharocos</i><br><i>O Rouxinol e sua Namorada</i>  |                     |
|   | Violeta Figueiredo                     | <i>Fala Bicho</i>  |                     |
| 6 | Cecília Meireles                       | <i>Ou isto ou aquilo</i>   | (escolher 8 poemas) |
| 7 | José Eduardo Agualuz                   | <i>A Girafa que Comia Estrelas</i><br>OU<br><i>Estranhões e Bizarros</i>   | (escolher 2 contos) |

## Anexo II

### Textos Iniciação à Educação Literária – Manual TOP! 2 – Porto Editora

**Iniciação à Educação Literária**

**Pato marreco**

Certa manhã  
foi engolido pelo pato marreco  
o meu boneco  
que dizia  
Papá... Mamã...

Que arrelia!

Era tão pequenino o meu  
boneco  
que foi engolido pelo pato  
marreco...

E no dia  
seguinte, de manhã,  
o mafarrico<sup>?</sup>  
pato marreco  
mal abria  
o bico  
dizia:  
Papá... mamã...  
porque tinha no bucho<sup>?</sup> o meu boneco.

Sérvio Maralho, Bichos, Bichinhos e Bichorocos,  
Porto Editora, 2013

<sup>?</sup> mafarrico – ser travesso; bucho – estômago dos animais.

**1. Lê o texto. Sublinha os versos que, numa leitura em voz alta, poderias ler com diversos tons de voz.**

**1.1 Apresenta à tua turma a tua sugestão de leitura.**

24

2. Observa as imagens. Ordena-as de 1 a 3 de acordo com a sequência dos acontecimentos do texto.



3. Na tua opinião, o que terá sentido o dono do boneco com o que o pato fez?

---

---

4. Desenha o teu brinquedo preferido.

4.1 Completa as frases de acordo com o brinquedo que desenhaste.

O meu brinquedo

O meu brinquedo preferido é \_\_\_\_\_

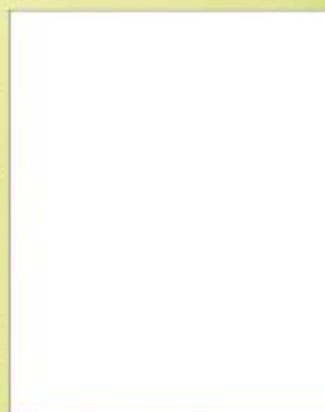
\_\_\_\_\_

Quem mo deu foi \_\_\_\_\_

quando tinha \_\_\_\_\_

Com o meu brinquedo costumo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





## Iniciação à Educação Literária



### Pescaria

Cesto de peixes no chão.

Cheio de peixes, o mar.

Cheiro de peixe pelo ar.

E peixes no chão.

Chora a espuma pela areia,  
na maré cheia.

As mãos do mar vêm e vão,  
as mãos do mar pela areia  
onde os peixes estão.

As mãos do mar vêm e vão,  
em vão.

Não chegarão  
aos peixes do chão.

Por isso chora, na areia,  
a espuma da maré cheia.

Cecília Meireles, Ou isto ou aquilo,  
7ª ed., Global Editora, 2015

1. Lê o poema com um colega, alternando verso a verso.

2. Ordena as imagens de acordo com os quatro primeiros versos do poema.





3. Assinala com X a imagem que ilustra melhor a afirmação do poeta:

"Chora a espuma pela areia,  
na maré cheia."



4. Reescreve os quatro primeiros versos do poema com as palavras do quadro.

Cesto de \_\_\_\_\_ no chão.

Cheio de maçãs, o \_\_\_\_\_.

Cheiro de maçãs pelos \_\_\_\_\_.

E maçãs por \_\_\_\_\_.

pomar  
campos  
apanhar  
maçãs

4.1 Ilustra o texto que escreveste.

### A menina que queria ser maçã

**Quando perguntaram a Joaquina** o que é que ela queria ser quando fosse grande (há sempre um dia em que um adulto nos faz essa pergunta), ela não hesitou:

– Quando for grande quero ser maçã!

Disse aquilo com tanta convicção que a mãe se assustou:

– Maçã?

A maior parte das crianças quer ser: a) astronauta b) médica/o c) corredor de automóveis d) futebolista e) cantor/a f) presidente. Há algumas respostas mais originais: “Quero ser solteiro”, confessou o filho de uma amiga minha. Conheço uma menininha que foi ainda mais ambiciosa:

– Quando for grande quero ser feliz.

Mas maçã? Joaquina, meu amor, maçã porquê? A pequena encolheu os ombros: “são tão lindas”. Passaram-se os anos e a mãe pensou que ela se tinha esquecido daquilo. Mas não. No dia em que entrou para a escola a professora fez a todos os meninos a mesma pergunta:

– Ora então vamos lá a saber o que é que vocês querem ser quando forem grandes... Astronauta. Piloto de Fórmula 1. Cantora. Futebolista. Barbie (há muitas meninas que querem ser a Barbie). Médica. Modelo. Atriz. E tu, Joaquina?

– Eu quero ser maçã!

José Eduardo Aguiar, Estranhões & Bizarros, 4.ª ed., Dom Quixote, 2014



1. Assinala com X a opção que completa a frase.

A Joaquina queria ser...

atriz.

maçã.

médica.

modelo.



## Iniciação à Educação Literária

### A revolução das letras

A certa altura, com o auxílio dos amigos números, todas as letras começaram a fazer contas à vida delas.

As vogais podiam entrar em toda a parte, quer dizer, em todas as palavras, e até tinham palavras só para elas, e as consoantes não [...].

A televisão e os jornais começaram a fazer reportagens e a ouvir as queixas das letras. Ao mesmo tempo, as consoantes começaram a organizar-se, constituindo-se em **scrtrd**, que é um secretariado só constituído por consoantes.

Os jornais descobriram dramas terríveis em algumas frases. Numa frase havia um **cê de cedilha** e um **dê** muito amigos e que não podiam encontrar-se para conversar senão à escondidas, porque se metia sempre uma vogal no meio deles, como, por exemplo, o **i**, que se metia sempre no meio deles na palavra **metediço**.

(Por causa do formato de pau do **i** e da pintinha de cabelo em cima e por se estar sempre a meter no meio tinham posto ao **i** a alcunha de "pau de cabeleira"!)

Aliás, as vogais tinham tanto medo das consoantes – que eram muitas mais – que só muito raramente as deixavam andar juntas, e só às de mais confiança, como o **agá**, que era meio vogal...

Até que um dia, o dono do alfabeto, que era quem escrevia com ele, reuniu os seus gramáticos e disse:

– Façam qualquer coisa, senão as letras revoltam-se.

Manuel António Pina, O Mólucó e outras histórias, Porto Editora, 2013





1. Escreve o nome do secretariado organizado pelas consoantes.

2. Liga corretamente.

A televisão  
e os jornais .

. tinha a alcunha de "pau de cabeloira".

Os jornais .

. eram muito amigos e só podiam  
. conversar às escondidas.

O cê de cedilha  
e um dê .

. descobriram dramas terríveis  
. em algumas frases.

O i .

. começaram a fazer reportagens  
. e a ouvir as queixas das letras.

3. Qual era a consoante que as vogais deixavam juntar-se a outras consoantes?

---

4. Lê a frase do texto com atenção:

"- Façam qualquer coisa, senão as letras revoltam-se."

4.1 Imagina que as letras se revoltavam. Ilustra a situação.

## Iniciação à Educação Literária



### O elefante cor-de-rosa

Era uma vez um elefante cor-de-rosa...

Mas não existem elefantes cor-de-rosa!

Não é inteiramente verdade, a verdade é outra: não existem na Terra elefantes cor-de-rosa, o que é muito diferente.

Mas noutra planeta, fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas e aquecido por outro sol, havia elefantes cor-de-rosa.

Viviam em florestas dum verde muito verde, entre pássaros azuis e manhãs de cristal, sem atmosfera.

Moviam-se graciosamente, naquele mundo amável, um pouco como balões soprados, porque a gravidade não os prendia demasiado ao solo.

E dançavam grandes rodas, dando-se as trombas, até altas horas de muitas luas, porque não havia sofrimento e por isso o tempo não podia medir-se.

Quantas brincadeiras!

Quantos risos!

As folhas agitavam contentamento, as flores brancas, as flores eram todas brancas de tanto luar, pareciam rir e os pássaros prolongavam, no seu canto, o eco de tanta felicidade.

Todos os dias, sempre, havia festa.

Todos os dias em águas límpidas os elefantezinhos bebiam o arco-íris e as estrelas, quando vinham banhar-se e matar a sede.

Todos os dias dançavam ao luar de três luas.

Todos os dias a vida era alegre e companhia.

Um dia, porém, o elefantezinho cor-de-rosa, o nosso elefantezinho, sentiu uma esquisita sensação, quando viu que uma flor branca murchava, sob os seus olhos fixos de espanto.

A flor ia morrer!



www.asa.com



Lúcia Dacosta. O Elefante Cor-de-Rosa, 3.ª ed., ASA, 2011

1. Naquele planeta, os elefantes cor-de-rosa moviam-se como balões. Transcreve do texto a expressão que explica o motivo pelo qual os elefantes voavam.

---

2. O que acontecia todos os dias?

---

---

---

---

3. Achas que o elefante cor-de-rosa sabia que a flor ia morrer? Justifica a tua resposta.

---

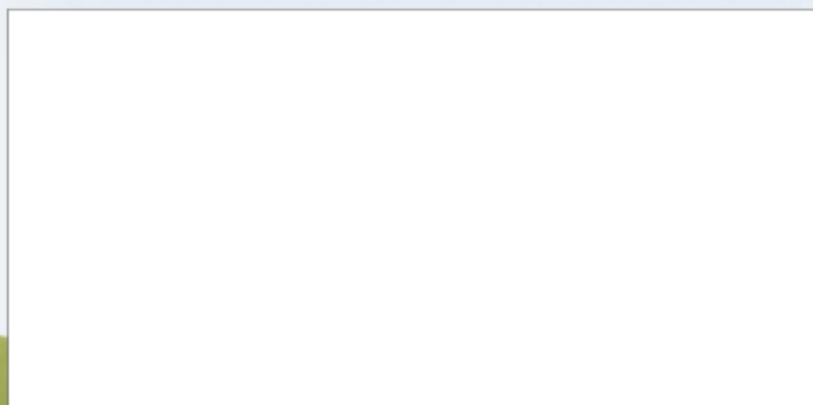
---

4. Lê o excerto do texto com atenção.

“Mas noutro planeta, fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas e aquecido por outro sol, havia elefantes cor-de-rosa.

Viviam em florestas dum verde muito verde, entre pássaros azuis e manhãs de cristal, sem atmosfera.”

4.1 Ilustra o que acabaste de ler.



### A menina Gotinha de Água

Então,  
a menina  
Gotinha de Água,  
que tinha  
nascido no mar  
e usava  
um vestido de esmeralda  
e luar,  
pensou:  
E se eu fosse  
dar de beber  
às flores,  
aos campos,  
se eu fosse  
matar a sede  
e a fome  
aos homens  
e aos meninos?

E disse  
muito alto  
às suas irmãzinhas:  
– Vamos.

E deixou-se cair.  
Ia à frente  
de milhões  
de gotinhas  
todas vestidas  
de esmeralda  
e luar  
e sorriam,  
cantavam  
e assobiavam  
enquanto caíam.

A menina  
Gotinha de Água  
pousou  
mesmo na boca  
duma flor  
que sorrindo  
feliz  
lhe disse:  
– Bendita!  
Bendita sejas!

Papiliano Carlos, A menina Gotinha de Água,  
Porto Editora, 2014

#### 1. Completa.

Título do livro: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_



2. Onde nasceu a menina Gotinha de Água?

- No rio.       No mar.       No lago.

3. Como estavam vestidas a menina Gotinha de Água e os milhões de gotinhas?

- De azul e luar.  
 De encarnado e luar.  
 De esmeralda e luar.

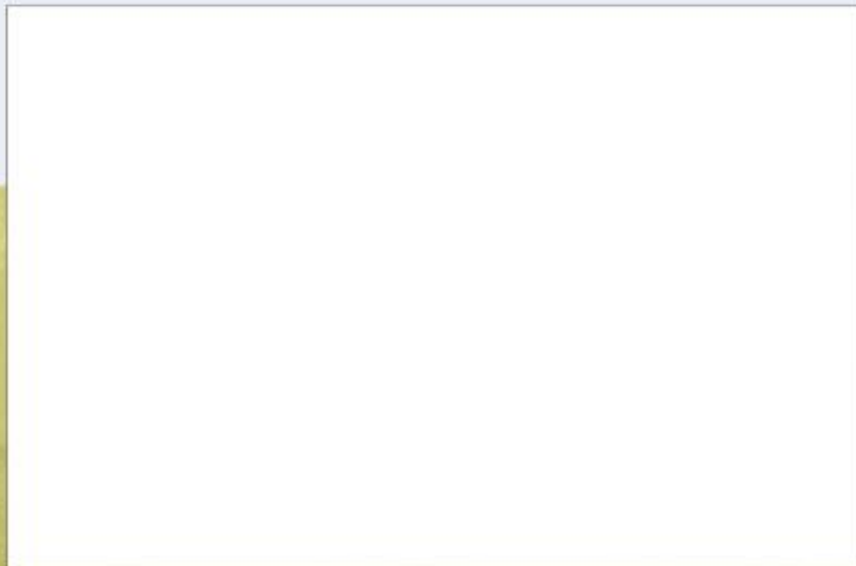
4. O que faziam as gotinhas, enquanto caíam?

- Sorriam.       Dançavam.       Cantavam.       Assobiavam.

5. Onde pousou a menina Gotinha de Água?

- Na boca de uma flor.  
 Na onda do mar.  
 Na alga do mar.

6. Ilustra o momento em que as gotinhas caíram.



## Iniciação à Educação Literária



BRUNO MAGALHÃES

### O príncipe com orelhas de burro

Era uma vez um rei que vivia muito triste por não ter filhos e mandou chamar três fadas para que fizessem com que a rainha lhe desse um filho. As fadas prometeram-lhe que os seus desejos seriam satisfeitos e que elas viriam assistir ao nascimento do príncipe. Ao fim de nove meses, deu a rainha à luz um filho e as três fadas fadaram o menino. A primeira fada disse: "Eu te fado para que sejas o príncipe mais formoso do mundo." A segunda fada disse: "Eu te fado para que sejas muito virtuoso e entendido." A terceira fada disse: "Eu te fado para que te nasçam umas orelhas de burro." Foram-se as três fadas e logo apareceram ao príncipe as orelhas de burro. O rei mandou sem demora fazer um barrete que o príncipe devia sempre usar para lhe cobrir as orelhas. Crescia o príncipe em formosura e ninguém na corte sabia que ele tinha as tais orelhas de burro.

Chegou a idade em que ele tinha de fazer a barba, e então o rei mandou chamar o seu barbeiro e disse-lhe: "Farás a barba ao príncipe, mas se disseres a alguém que ele tem orelhas de burro, morrerás."

Andava o barbeiro com grandes desejos de contar o que vira, mas com receio de que o rei o mandasse matar, calava consigo. Um dia foi-se confessar e disse ao padre: "Eu tenho um segredo que me mandaram guardar, mas eu se não o digo a alguém morro, e se o digo o rei manda-me matar; diga, padre, o que eu hei de fazer."



Adolfo Coelho, Seleção de Contos populares portugueses, Porto Editora, 2014

1. Completa as frases com as palavras corretas, de acordo com o texto.  
Risca as palavras erradas.

Era uma vez um \_\_\_\_\_ rei príncipe que vivia muito  
\_\_\_\_\_ triste contente por não ter \_\_\_\_\_ filhos filhas.

Ele \_\_\_\_\_ mandou pediu chamar \_\_\_\_\_ duas três  
fadas.

As fadas \_\_\_\_\_ prometeram-lhe deram-lhe que os  
\_\_\_\_\_ seus suas desejos seriam \_\_\_\_\_ satisfeitos enviados.

Passados nove \_\_\_\_\_ dias meses, nasceu o \_\_\_\_\_  
príncipe princesa.

2. Faz a correspondência e indica o que cada fada concedeu ao príncipe.

A primeira fada . . . desejou que o príncipe fosse o mais formoso do mundo.

A segunda fada . . . desejou que o príncipe tivesse orelhas de burro.

A terceira fada . . . desejou que o príncipe fosse muito virtuoso e entendido.

3. Assinala com X a opção correta.

- 3.1 Como reagiu o rei ao facto de o príncipe ter orelhas de burro?

- Mandou fazer um gorro.  
 Mandou cortar as orelhas.  
 Mandou fazer um barrete.

4. O que pensas que poderá vir a acontecer se o barbeiro contar o segredo?

---

---

---



1. Lê o texto com atenção.



## O elefante cor-de-rosa



Era uma vez um elefante cor-de-rosa...

Mas não existem elefantes cor-de-rosa!

Não é inteiramente verdade, a verdade é outra: não existem na Terra elefantes cor-de-rosa, o que é muito diferente.

- 5 Mas noutra planeta, fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas e aquecido por outro sol, havia elefantes cor-de-rosa.

Viviam em florestas dum verde muito verde, entre pássaros azuis e manhãs de cristal, sem atmosfera. (...)

- 10 E dançavam grandes rodas, dando-se as trombas, até altas horas de muitas luas, porque não havia sofrimento e por isso o tempo não podia medir-se.

Quantas brincadeiras!

Quantos risos! (...)

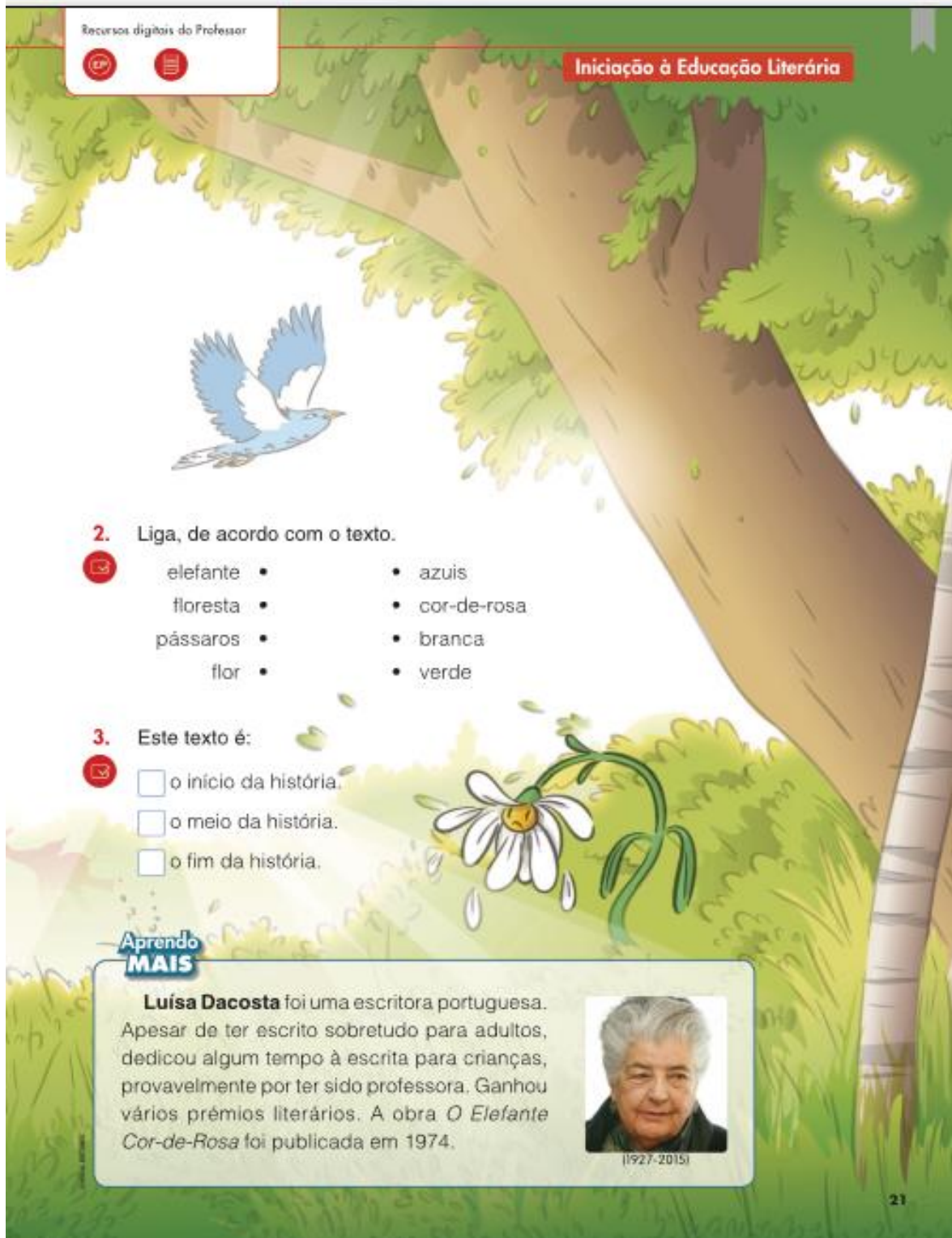
- 15 Um dia, porém, o elefantezinho cor-de-rosa, o nosso elefantezinho, sentiu uma esquisita sensação, quando viu que uma flor branca murchava, sob os seus olhos fixos de espanto.

A flor ia morrer!

Luisa Dacosta, *O elefante cor-de-rosa*, Asa, 2015  
(excerto com supressões)







2. Liga, de acordo com o texto.

- |                                     |            |               |
|-------------------------------------|------------|---------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | elefante • | • azuis       |
|                                     | floresta • | • cor-de-rosa |
|                                     | pássaros • | • branca      |
|                                     | flor •     | • verde       |

3. Este texto é:

- o início da história.  
 o meio da história.  
 o fim da história.

**Aprendo  
MAIS**

**Luisa Dacosta** foi uma escritora portuguesa. Apesar de ter escrito sobretudo para adultos, dedicou algum tempo à escrita para crianças, provavelmente por ter sido professora. Ganhou vários prémios literários. A obra *O Elefante Cor-de-Rosa* foi publicada em 1974.



(1927-2015)

1. Lê o poema com atenção.

20



## O último andar

No último andar é mais bonito:  
do último andar se vê o mar.  
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:  
5 custa-se muito a chegar.  
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar.  
É lá que eu quero morar.

10 Quando faz lua, no terraço  
fica todo o luar.  
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,  
para ninguém os maltratar:  
15 no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar:

no último andar.

Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*,  
Global Editora, 2012  
(excerta)

IEL



2. Assinala com X a única opção correta.



O assunto principal deste poema é

o céu.  o luar.  o primeiro andar.  o último andar.

3. Sublinha o verso que se repete mais vezes.



4. Lê as expressões e completa as frases, de acordo com o poema.



O mar / O mundo inteiro / O céu

\_\_\_\_\_ fica a noite inteira sobre o último andar.

\_\_\_\_\_ vê-se do último andar.

\_\_\_\_\_ avista-se do terraço.

5. Liga, de acordo com o poema.



Os passarinhos  
escondem-se no  
último andar para

- avistar o mundo inteiro.
- ver o mar.
- ninguém os maltratar.

### Aprendo MAIS

**Cecília Meireles** nasceu e viveu no Brasil. Foi professora, jornalista, pintora, mas tornou-se mais conhecida como escritora. Foi a primeira mulher com grande importância na literatura brasileira e publicou mais de 50 obras. Os seus poemas são muito musicais. Fundou a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro.



[1901-1964]



1. Lê o texto com atenção.



## A girafa que comia estrelas

Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas da savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na pontinha dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens. (...)

- 5 Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao morro mais alto da savana, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias, e sabiam a pêssego. Ao contrário do que seria de  
10 supor, a noite não ficava mais vazia por causa disso.

José Eduardo Agualusa,  
*A girafa que comia estrelas*, D. Quixote, 2015  
(excerto com supressão)







2. Completa.



O nome da girafa era \_\_\_\_\_.

3. Assinala com X a opção correta.



Quando a girafa se colocava na pontinha dos pés, a cabeça dela

- a)  batia nas folhas mais altas.
- b)  desaparecia entre as nuvens.
- c)  andava à roda.

4. Rodeia em cada coluna as opções corretas.



Quando Olimpia comia as estrelas, elas

eram...

- doces
- ásperas
- macias

- ardiam
- picavam
- cortavam

sabiam a...

- laranja
- pêssego
- morango

### Aprendo MAIS

O autor **José Eduardo Agualusa** nasceu em Angola em 1960.

Escreve crónicas para jornais e revistas. Realiza para a RDP África um programa de música e textos africanos. Os seus livros estão traduzidos em 25 idiomas.



1. Lê o poema com atenção.

### Bichinho-de-conta

Bichinho-de-conta  
conta...

E o bichinho-de-conta  
contou

5 que um dia  
se enrolou  
e parecia  
um berlinde pequenino

10 de tal maneira  
que um menino  
de brincadeira  
com ele jogou...

Bichinho-de-conta  
conta...

15 E o bichinho-de-conta  
contou.

Sidônio Muralha, *Bichos, bichinhos e bicharocos*,  
Porto Editora, 2015 (excerto)





2. Sublinha a opção correta.



O bichinho-de-conta contou que parecia um  
berlinde grande. menino pequenino. berlinde pequenino.

3. Rodeia no texto, a cores diferentes, os pares de palavras que rimam.

4. Transcreve do poema o verso que diz o que fez o bichinho-de-conta para parecer um berlinde.

5. Reescreve as expressões substituindo as palavras destacadas por um antónimo.



que um **dia** se **enrolou**

que *uma*

parecia um berlinde **pequeno**

parecia um



### Aprendo MAIS

**Sidónio Muralha** foi um escritor português que se distinguiu como autor de livros infantis e recebeu diversos prémios literários.

A obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocas* foi publicada, pela primeira vez, em 1949. É composta por nove poemas, oito que falam de animais e um de uma estrelinha desobediente.



(1920-1982)

1. Lê o poema com atenção.



## Uma Flor chamada Maria

Quis a Flor ser menina e ficou Maria Flor.

Tão menina  
e tão flor  
que vai à escola aprender,  
apesar de ser rabina.

5 (...)

Mora na casa do Chim,  
que é chino,  
chinês,  
lá da China,  
10 mas é o Cão que a desperta,  
mal o Sol nasce no céu,  
puxando o lençol da cama  
até a moça acordar.  
E ladra,  
15 pula  
e refila,  
até que o Chim se aborrece  
e manda o Cão para a rua.

Quando a Flor sai de casa, aos pulinhos, a cantar, lá está o  
20 Cão a espreitá-la e a dar ao rabo. E a correr à sua frente, a  
ladrar, sempre a ladrar, para que deixem passar a Maria Flor.







25

Param carros e cavalos,  
marujos e capitães,  
bicicletas,  
lambretas,  
um polícia sinaleiro  
e um gato mandrião  
que nem mia por preguiça.



30 Maria Flor e o Cão vão apressados; tão contentes, tão felizes,  
que as pessoas sorriem e acenam à Flor: bom dia! bom dia, Maria!

Alves Redol, *Uma flor chamada Maria*, Corninho, 2015  
(excerto com supressão)



2. Associa cada ação à personagem que a praticou e escreve-a no quadro.



puxa o lençol  
expulsa o cão

se aborrece  
aos pulinhos

a dar ao rabo  
a cantar

Maria Flor	Cão	Chim



**Aprendo MAIS**

**António Alves Redol** foi autor de uma vasta obra literária. Escreveu textos para conferências, artigos para jornais, romances, contos e peças de teatro. São quatro os seus livros infantis que têm como personagem principal Maria Flor.



(1911-1969)

1. Lê o texto com atenção.



## O pinto borrachudo

Era uma vez um pinto borrachudo que andava a esgravatar em um monte de terra e achou lá uma bolsa de moedas e disse: "Vou levar esta bolsa ao rei."

Pôs-se a caminho com a bolsa no bico, mas como tivesse de atravessar um rio e não pudesse disse: "Ó rio, arreda-te para eu passar!" Mas o rio continuou a correr e ele bebeu a água toda.

Foi mais para diante e viu uma raposa no caminho e disse-lhe: "Deixa-me passar." Como a raposa se não movesse, comeu-a.

Foi andando e encontrou um pinheiro e disse-lhe: "Arruma-te para eu passar." Como ele se não arrumasse, engoliu-o.

Mais adiante encontrou um lobo e comeu-o; depois encontrou ainda uma coruja e fez-lhe o mesmo.

Chegado ao palácio do rei, disse que lhe queria falar e entregou-lhe a bolsa das moedas e o rei ordenou logo que o metessem na capoeira das galinhas e que o tratassem muito bem. O borrachudo, logo que ali se viu, começou a cantar:

"Qui qui ri qui,  
Minha bolsa de moedas

Quero para aqui."

Adolfo Coelho, *Cantas populares portuguesas*,  
Porto Editora, 2014  
[excertal]





2. Lê de novo a introdução da história (linhas 1 a 3) e associa um número a uma letra.

Quando? 1

Quem? 2

Onde? 3

A. um pinto borrachudo

B. em um monte de terra

C. Era uma vez

( \_ - \_ )

( \_ - \_ )

( \_ - \_ )

3. Assinala com X o acontecimento que dá início ao desenvolvimento da história.

- a)  O rei ordenou que metessem o pinto na capoeira.  
 b)  O pinto borrachudo andava a esgravatar na terra.  
 c)  O pinto achou uma bolsa de moedas e foi levá-la ao rei.

### Aprendo MAIS

Este conto tradicional português é uma história breve e popular que foi recolhida da tradição oral pelo escritor **Adolfo Coelho**.

O herói desta história é o pinto borrachudo, que, no final, depois de vencer vários obstáculos, é recompensado pela sua esperteza e persistência.



(1847-1919)



1. Lê o poema com atenção.

## A menina Gotinha de Água

Era uma vez  
uma menina  
chamada  
Gotinha de Água.

5 A menina  
Gotinha de Água  
vivia  
no mar sem fim.  
E era linda,  
10 tão linda,  
vestida de esmeralda  
e luar.  
Ora no fundo,  
ora nas vagas  
15 coberta de espuma,  
ela brincava  
com suas irmãs.  
(...)

20 Às vezes,  
vinha até à praia  
e beijava  
as pernas  
e os cabelos  
dos meninos.

Depois  
25 a rir  
e a cantar  
ia de novo  
para o mar,  
lá para o largo  
30 ver as baleias  
e os navios.

E a menina  
Gotinha de Água,  
vestida  
35 de esmeralda  
e luar,  
e tão pequenina,  
a força que ela tinha  
de mãos dadas  
40 às suas irmãzinhas!  
Todas juntas  
eram o Mar.  
Um dia,  
a menina  
45 Gotinha de Água,  
vestida de esmeralda  
e luar,  
estava a dormir,  
a sonhar  
50 à flor  
do mar.







Então,  
o Sol  
beijou-a  
na face,  
e logo ela  
como se voasse  
subiu no ar.

Papiniano Carlos,  
*A menina gotinha de água*,  
Assírio & Alvim, 2014  
(excerto com supressão)



2. Completa com as palavras adequadas.



descrição história diálogo verso o Mar a menina Gotinha de Água

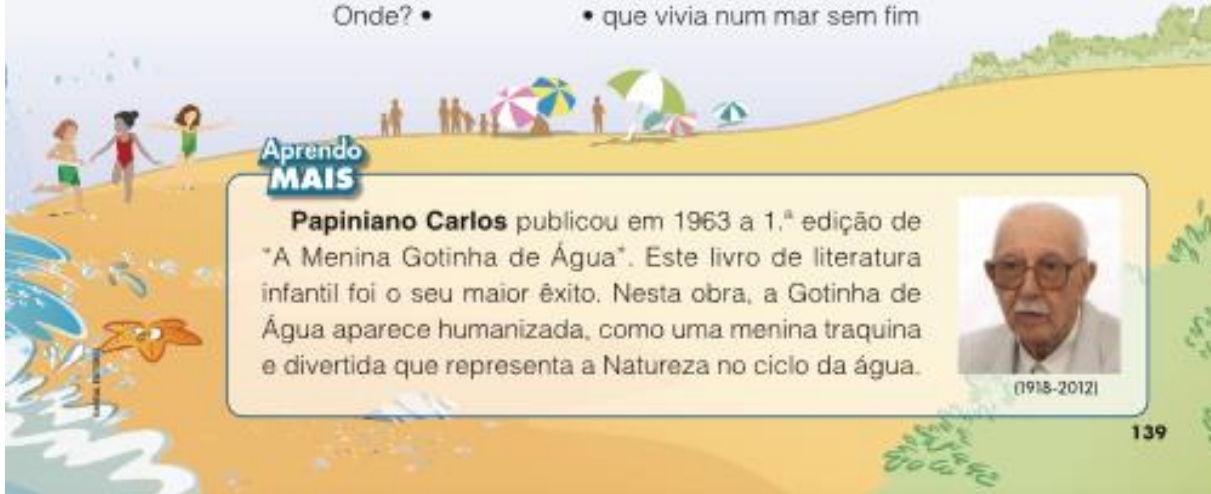
Este texto conta-nos uma \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_.

A personagem principal é \_\_\_\_\_.

3. Liga cada expressão e completa a introdução da história.



- |           |   |
|-----------|---|
| Quando? • | • uma menina chamada Gotinha de Água linda, tão linda, vestida de esmeralda e luar. |
| Quem? •   | • Era uma vez   |
| Onde? •   | • que vivia num mar sem fim   |



Aprendo MAIS

**Papiniano Carlos** publicou em 1963 a 1.ª edição de "A Menina Gotinha de Água". Este livro de literatura infantil foi o seu maior êxito. Nesta obra, a Gotinha de Água aparece humanizada, como uma menina traquina e divertida que representa a Natureza no ciclo da água.



(1918-2012)

1. Lê o poema com atenção.



## A floresta das adivinhas

No Meio da Floresta  
havia uma adivinha.  
Quem a adivinhava voltava para casa,  
quem não a adivinhava nunca mais vinha.

- 5 A Sara gostava muito da casa  
mas gostava ainda mais de adivinhas.  
Meteu-se pela Floresta sem nenhum receio  
e só parou mesmo no Meio.

- Vê se és capaz de adivinhar esta  
10 – disse o Homem Mau Dono da Floresta –  
adivinha se vais voltar para casa ou não,  
se vais ficar Aqui para sempre presa ao chão.

- A Sara também gostava muito das árvores  
mas não queria ficar Ali para sempre a arborizar!  
15 Antes queria ser menina, e falar, e andar,  
e ter pernas soltas para saltar.

- Se dissesse que ia voltar para casa  
o Homem Mau dizia-lhe que não,  
que ia ficar Ali presa na Floresta,  
20 e ela ficava mesmo, porque não tinha adivinhado a adivinha.

Vais prender-me – disse então a Sara. – E o Homem Mau  
ficou muito atrapalhado com a resposta.





2. Quem não adivinhava a adivinha



- a)  voltava para casa.  
 b)  nunca mais voltava para casa.  
 c)  não conhecia o Homem Mau.

3. A Sara



- a)  tinha muito medo da floresta.  
 b)  não tinha medo da floresta.  
 c)  não foi à floresta.

4. Completa com as palavras.



voltar Homem Mau presa Sara floresta

Na adivinha, o \_\_\_\_\_ perguntou  
 à \_\_\_\_\_ se ela ia \_\_\_\_\_ para casa ou ia  
 ficar \_\_\_\_\_ para sempre na \_\_\_\_\_.

5. Liga, de modo a completares a afirmação.



O Homem Mau •

- ficou surpreendido com a resposta da Sara.
- não ficou surpreendido com a resposta da Sara.

**Aprendo  
MAIS**

**Manuel António Pina** foi um escritor e jornalista português. Escreveu principalmente obras para crianças e jovens. Este escritor ganhou um dos prémios mais importantes da Literatura Portuguesa, o Prémio Camões. *O Têpique e outras histórias* é um livro que permite viajar pelo mundo da imaginação e das palavras.



[1943-2012]



## LEIO E APRENDO



1. Lê o texto com atenção.



Treina a leitura do texto para que o consigas ler até ao \* num minuto.

## O inventor

Jácome era um inventor de coisas impossíveis: tinta invisível, formigas mecânicas, pássaros a vapor, sapatos voadores, aparelhos de produzir espirros. (...)

Um dia inventou um animal que não se assemelhava a mais nenhum. Chamou-lhe Estranhão. No dia seguinte criou um segundo, igualmente estranho e chamou-lhe Bizarroco.

Quando as outras pessoas descobriram o que se estava a passar já era demasiado tarde. Os bichos de Jácome não cabiam na oficina e espalhavam-se pelo quintal, pelo pátio, e até pelo passeio. Os vizinhos resolveram chamar a polícia:

– Aquele homem – acusaram –, inventou um mundo. É o mundo dele está a engolir o nosso.\* Alguns traziam fotografias dos estranhões e dos bizarrocos:

– Vejam bem, – mostravam –, estas coisas não podem existir. Elas assustam as nossas crianças.

Não era verdade. As crianças não se assustavam com os bizarrocos e nem sequer com os estranhões. Elas nunca tinham visto nada assim, mas todos os dias descobriam coisas novas, que nunca tinham visto antes, e por isso achavam os estranhões e os bizarrocos muito naturais e gostavam deles.

José Eduardo Agualusa, *Estranhões e bizarrocos*, D. Quixote, 2014  
 (excerto com supressão)



Sublinha, no texto, as frases que não compreendes e as palavras que desconheces.  
 Se não descobrires o seu significado, pergunta aos teus colegas ou ao/a professor(a).





2. Como se chamavam os animais que Jácome inventou?

---

3. Assinala com X os locais onde estavam os animais inventados.



- a)  passeio      c)  esquadra da polícia      e)  quintal  
 b)  oficina      d)  cozinha      f)  pátio

4. Como reagiram os vizinhos e as crianças ao conhecerem os animais inventados? Rodeia a opção correta.



**vizinhos**

- fugiram com medo
- chamaram a polícia

**crianças**

- assustaram-se
- não se assustaram

5. Se tivesses possibilidade, que coisa impossível gostavas de inventar? Apresenta uma razão para a tua escolha.

---



---

6. Faz corresponder cada palavra à classe de palavras a que pertence.



aborrecia •	• <b>nome</b> •	• grande
era •	• <b>determinante artigo</b> •	• inventor
um •	• <b>adjetivo</b> •	• vizinhos
os •	• <b>verbo</b> •	• Jácome

6.1. Escreve uma frase com as palavras anteriores.

---

*que*

---

6.2. Escreve uma nova frase em que apenas mudes os nomes e o adjetivo.

---



---

## Anexo IV

### Grelha de recolha de dados – Metas curriculares

<p>Título: TOP! Português 2.º ano</p> <p>Autores: António José Mota; Eva Lima; Fátima Patronilho; Maria Manuel Santos; Nuno Barrigão; Nuno Pedroso</p> <p>Editora: Porto Editora</p> <p>Ano: 2017</p>							
<p>Obras de Educação Literária</p> <p>Metas para a Educação Literária</p>	<p>O príncipe com orelhas de burro</p>	<p>A menina gotinha de água</p>	<p>O elefante cor-de-rosa</p>	<p>O têpluquê</p>	<p>Bicho, bichinhos e bicharocos</p> <p>“Pato marreco”</p>	<p>Ou isto ou aquilo</p> <p>“Pescaria”</p>	<p>Estranhões e bizarros</p> <p>A menina que queria ser maçã</p>
<p><b>19. Ouvir ler e ler textos literários.</b></p>							
<p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p>				<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>
<p>2. Praticar a leitura silenciosa.</p>		<p>x</p>	<p>X</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>
<p>3. Ler pequenos trechos em voz alta.</p>							
<p>4. Ler em coro pequenos poemas.</p>						<p>x</p>	<p>x</p>
<p><b>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b></p>							
<p>1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>X</p>	<p>x</p>	<p>x</p>		
<p>2. Descobrir regularidades na cadência dos versos.</p>							
<p>3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</p>							
<p>4. Fazer inferências (de sentimento – atitude).</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>X</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>

5. Recontar uma história ouvida ou lida.	<b>x</b>						
6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens.							
7. Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.				<b>x</b>			
<b>21. Ler para apreciar textos literários.</b>							
1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.							
<b>22. Ler em termos pessoais.</b>							
1. Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.							
2. Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.							
<b>23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos</b>							
1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas.							
2. Dizer pequenos poemas memorizados		<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>		
3. Contar pequenas histórias inventadas.							
4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).	<b>x</b>					<b>x</b>	<b>x</b>
5. Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria.					<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>

## Anexo V

### Grelha de recolha de dados – Processo de leitura

Título: TOP! Português 2.º ano Autores: António José Mota; Eva Lima; Fátima Patronilho; Maria Manuel Santos; Nuno Barrigão; Nuno Pedroso Editora: Porto Editora Ano: 2017									
Obras/textos Iniciação à Educação Literária	Autor	Página	Adaptações	N.º questões	Processos Básicos de Compreensão				
					Microprocessos	Processos integrativos	Macroprocessos	Processos elaborativos	Processos Metacognitivos
Bicho, bichinhos e bicharocos "Pato marreco"	Sidónio Muralha	24	*S/R	6				✓	
Ou isto ou aquilo "Pescaria"	Cecília Meireles	56	*S/R	5		✓			
Estranhões e bizarros "A menina que queria ser maçã"	José Eduardo Agualusa	80	*S/R	6				✓	
O têpluquê e outras histórias "A revolução das letras"	António Manuel Pina	114	*S/R	4				✓	
O elefante cor-de-rosa	Luísa Dacosta	139	*S/R	4		✓			
A menina gotinha de água	Papiniano Carlos	160	*S/R	6					
Seleção de contos populares portugueses O príncipe com orelhas de burro	Adolfo Coelho	170	*S/R	4				✓	



**Título:** Eureka! Português 2

**Autores:** Cláudia Pereira; António Marcelino

**Editora:** Areal Editores

**Ano:** 2017

Obras/textos Iniciação à Educação Literária	Autor	Página	Adaptações	N.º questões	Processos Básicos de Compreensão				
					Microprocessos	Processos integrativos	Macroprocessos	Processos elaborativos	Processos Metacognitivos
O elefante cor-de-rosa	Luísa Dacosta	20	Excerto com supressões	2					
Ou isto ou aquilo "O último andar"	Cecília Meireles	44	excerto	4					
A girafa que comia estrelas	José Eduardo Agualusa	68	Excerto com supressões	3					
Bicho, bichinhos e bicharocos "Bichinho-de-conta"	Sidónio Muralhas	80	Excerto	4					
Uma flor chamada Maria	Alves Redol	104	Excerto com supressões	1					
O pinto Borrachudo	Adolfo Coelho	122	excerto	2					
A menina gotinha de água	Papiniano Carlos	138	Excerto com supressões	2					
O têpluquê outras histórias "A floresta das adivinhas"	António Manuel Pina	154	Excerto	4					
Estranhões e bizarros "O inventor"	José Eduardo Agualusa	164	Excerto com supressões	7				✓	